



**A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES RELATIVAMENTE AO IMPACTO DAS AEC,
NA VIDA E DESENVOLVIMENTO DAS ESCOLAS: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO
DE VILA NOVA DE GAIA**

Maria Fernanda de Sousa Curado

Vila Nova de Gaia

2015



**A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES RELATIVAMENTE AO IMPACTO DAS AEC,
NA VIDA E DESENVOLVIMENTO DAS ESCOLAS: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO
DE VILA NOVA DE GAIA**

Maria Fernanda de Sousa Curado

Dissertação submetida para satisfação parcial dos requisitos

Do grau de Mestre em Gestão de Recursos Humanos

Sob orientação da Prof^a Doutora Paula Campos

Vila Nova de Gaia

2015

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação da Profª
Doutora Paula Campos, apresentada ao Instituto Politécnico
de Gestão e Tecnologia de Vila Nova de Gaia para obtenção
do grau de Mestre em Gestão de Recursos Humanos

INSTITUTO POLITÉCNICO DE GESTÃO E TECNOLOGIA

**A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES RELATIVAMENTE AO IMPACTO DAS AEC,
NA VIDA E DESENVOLVIMENTO DAS ESCOLAS: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO
DE VILA NOVA DE GAIA**

Maria Fernanda de Sousa Curado

Aprovado em 13 de julho de 2015

Composição do Júri

Presidente

Prof.^a Doutora Ana Paula Pinto

Arguente

Prof. Doutor Manuel Pinto Teixeira

Orientadora

Prof.^a Doutora Maria Paula Campos

Vila Nova de Gaia

2015

Agradecimentos

O meu maior agradecimento vai para DEUS, essa força magnífica que tem estado sempre ao meu lado e tem iluminado o meu caminho, nesta minha passagem pela Terra.

Quero também agradecer aos meus Pais, por todo o carinho e apoio, pois sem eles eu não seria o que sou hoje. Quero deixar um agradecimento especial e muito sentido ao meu Pai, Casimiro Curado, que me tem acompanhado e incentivado ao longo da minha vida. Obrigada Pai por tudo.

Agradeço também, à Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia, em especial ao Departamento Municipal de Educação, por todo o apoio e disponibilidade demonstrada, durante a minha investigação. Para o Dr. Paulo Matos, os meus maiores agradecimentos, pela documentação preciosa que me forneceu. Quero agradecer em especial à Senhora Diretora de Administração Geral, pela força e incentivo que sempre me deu, nos momentos de maior desânimo, nunca a esquecerei e serei sempre grata.

Quero também agradecer ao ISLA Gaia, onde tive o privilégio de ser aluna, para esta Grande Instituição, o meu muito obrigada por tudo o que aprendi.

À minha orientadora, Professora Doutora Paula Campos, por todo o apoio prestado, na concretização deste meu sonho. Para mim foi um privilégio tê-la como orientadora.

Agradeço também, a todos aqueles que direta ou indiretamente, contribuíram para este trabalho.

Quero também agradecer, ao Grande Amor da minha vida ao Leonel Luís Curado Cunha, meu filho. Quero agradecer-lhe pela paciência que teve durante todo este processo e pelas horas em que estive ausente, que nos privou de partilhar muitos momentos, para ele o meu Infinito Amor.

Finalmente, quero terminar com um agradecimento para todos os meus Amigos que me tem acompanhado em todos os momentos da minha vida, eu sei, que em qualquer circunstância, estarão sempre ao meu lado.

A todos eles dedico este pensamento, que o Grande Vinícius de Moraes escreveu e que me diz muito, pois para mim os meus Amigos têm sido o meu porto de abrigo e a minha força.

Obrigada a todos, por existirem na minha vida.

Resumo

O tema proposto para a Dissertação do Mestrado decorre da necessidade do Município de Vila Nova de Gaia avaliar a perceção dos professores relativamente ao impacto das AECS na vida e desenvolvimento das escolas.

Salienta-se a importância das AEC através da análise dos seus resultados ao longo destes anos, da observação e evolução ao longo da sua história.

A metodologia adotada foi a qualitativa e quantitativa, na medida em que se reporta, por um lado, à análise documental e de dados obtidos em entrevistas e, por outro, a questionários que permitiram o estudo do clima escolar e da participação dos professores, da identidade socioprofissional dos professores das AEC e da relação entre os professores das AEC e a comunidade escolar e que foram, numa fase posterior, sujeitos ao tratamento estatístico e que permitiu discutir os resultados e fazer as devidas inferências.

As conclusões apresentadas serão uma forma de contribuir para a compreensão mais efetiva desta temática, para nela poder intervir de forma mais sustentada, promovendo cada vez mais a evolução das AEC em Vila Nova de Gaia.

Palavras-chave: Satisfação, melhoria, produtividade e complementaridade.

«Eu poderia suportar, embora não sem dor, que tivessem morrido todos os meus amores, mas enlouqueceria se morressem todos os meus amigos! A alguns deles não procuro, basta saber que eles existem. Esta mera condição me encoraja a seguir em frente pela vida... Mas é delicioso que eu saiba e sinta que eu os adoro, embora não declare e os procure sempre...»

Vinícius de Moraes

Abstract

The proposed theme for the Masters Dissertation arises from the need of the municipality of Vila Nova de Gaia to evaluate the perception of teachers regarding the impact of AECS in life and school development.

The importance of AEC is highlighted through the analysis of their results over the years and also through the observation and evolution throughout its history.

The methodology adopted was both qualitatively and quantitatively, in which it refers, on one hand, to document analysis and data gathered through interviews and, on the other hand, to questionnaires. That allowed us to study the school environment, teachers' engagement, the socio-professional identity from AEC's teachers and the relationship between AEC's teachers and the school community. That data went through a statistical process that allowed us to discuss the results and make appropriate inferences.

The goal of the conclusions is to contribute to a more effective understanding of this issue, and therefore to intervene in a more sustained manner, increasingly promoting the evolution of AEC in Vila Nova de Gaia.

Keywords: satisfaction, improvement, productivity and complementarity.

Gráficos

Gráfico 1 – Caracterização dos sujeitos da amostra face à faixa etária.....	69
Gráfico 2 - Caracterização dos sujeitos da amostra face ao género	69
Gráfico 3 - Caracterização dos sujeitos da amostra face às habilitações académicas	70
Gráfico 4 - Caracterização dos sujeitos da amostra face à instituição de formação inicial	70
Gráfico 5 - Caracterização dos sujeitos da amostra face à categoria profissional.....	71
Gráfico 6 - Caracterização dos sujeitos da amostra face ao grupo disciplinar	71
Gráfico 7 - Caracterização dos sujeitos da amostra face ao tempo de serviço.....	72
Gráfico 8 - Caracterização dos sujeitos da amostra face ao tempo de serviço no município de Gaia.....	73
Gráfico 9 – Média da Escala de Percepção dos professores acerca dos alunos	86
Gráfico 10 – Média da Escala de Percepção dos professores acerca do coordenador	89
Gráfico 11 – Média da Escala de Percepção dos professores acerca da relação entre colegas	92
Gráfico 12 – Média da Escala de Percepção dos professores acerca da relação entre a escola e a comunidade	94
Gráfico 13 – Média da Escala Participação dos professores de AEC na vida da escola	97
Gráfico 14 – Média da Escala Importância das AEC e do seu Profissional.....	99
Gráfico 15 – Média da Escala Aulas de AEC e o trabalho do professor de AEC.....	102
Gráfico 16 – Média da Escala Relação entre os Professores de AEC e a Comunidade Educativa	105

Tabelas

Tabela 1 Influência do clima escolar nos professores	42
Tabela 2 - Modelo, dimensões e parâmetros da avaliação e respectivos avaliadores. Fonte: (Rosalinda Herdeiro, 2008)	44
Tabela 3 - Estatísticas de Consistência Interna - Percepção dos professores acerca dos alunos.....	77
Tabela 4- Estatísticas de Consistência Interna - Percepção dos professores acerca da relação entre os professores da escola	78
Tabela 5 - Estatísticas de consistência interna e percepção dos professores acerca do coordenador	79
Tabela 6- Estatísticas de consistência interna e percepção dos professores acerca da relação entre a escola e a comunidade.....	80
Tabela 7- Estatísticas de Consistência Interna - Grau de participação na vida da escola	81
Tabela 8- Estatísticas de consistência interna - Importância das AEC e do seu profissional	81
Tabela 9- Estatísticas de consistência interna - aulas de AEC e trabalho do professor de AEC	82
Tabela 10- Estatísticas de consistência interna - Relação entre os professores das AEC e a comunidade escolar.....	83
Tabela 11- Escala de percepção dos professores acerca dos alunos.....	84
Tabela 12- Escala de percepção dos professores acerca do coordenador.....	88
Tabela 13- Escala de percepção dos professores acerca da relação entre colegas	91
Tabela 14- Escala de percepção dos professores acerca da relação entre a escola e a comunidade.....	94
Tabela 15 - Escala da Participação dos professores de AEC na vida da escola	96
Tabela 16- Escala da Importância das AEC e do seu Profissional.....	99
Tabela 17 - Escala das aulas de AEC e o trabalho do professor de AEC.....	101
Tabela 18 - Escala da relação entre os professores de AEC e a comunidade educativa	104
Tabela 19 – Diferenças nas Dimensões em Estudo Associadas ao Género	110
Tabela 20 – Diferenças nas Dimensões em Estudo Associadas à Faixa Etária.....	110
Tabela 21– Diferenças nas Dimensões em Estudo Associadas às Habilitações Académicas.....	112
Tabela 22 – Diferenças nas Dimensões em Estudo Associadas à Categoria Profissional	112
Tabela 23 – Diferenças nas Dimensões em Estudo Associadas aos anos de serviço...	114
Tabela 24 – Correlação entre as percepções sobre o clima escolar, a importância das AEC e do seu profissional, e sobre a relação entre professores e comunidade escolar e o grau de participação dos professores das AEC na vida da escola	114

Tabela 25 – Correlação entre as percepções sobre a relação entre professores e comunidade escolar e sobre a importância das AEC e do seu profissional.....	115
--	-----

Índice

1 Introdução	1
2 A contextualização e natureza das atividades de enriquecimento curricular.....	7
2.1 Conceito de escola inclusiva.....	8
2.2 A escola a tempo inteiro e o ideal de igualdade de oportunidades.....	11
2.3 Aparecimento das Atividades de Enriquecimento Curricular	13
2.4 A importância da família no ambiente escolar	14
3 O aparecimento e participação do Município nas AEC em Vila Nova de Gaia	15
3.1 Um início comum	15
3.2 Desenvolvimento das AEC em Vila Nova de Gaia	21
3.3 As diferentes atividades e sua importância	23
3.3.1 Atividade Física e Desportiva	23
3.3.2 Ensino da Música	24
3.3.3 Ensino do Inglês	24
3.3.4 Prevenção Rodoviária.....	25
3.3.5 Robótica.....	25
3.3.6 Artes Plásticas	26
3.3.7 Ciência Viva	26
3.3.8 Capoeira.....	26
3.3.9 Expressão Dramática	27
3.3.10 Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).....	27
3.3.11 Xadrez.....	28
3.3.12 Educação Cívica e Património.....	29
3.3.13 Necessidades Educativas Especiais	30
3.4 Carta Educativa.....	32
4 O Clima Organizacional e Escolar.....	33
4.1 Conceito de clima organizacional e Escolar.....	33
4.2 Dimensões do clima escolar	35
4.3 Tipologia do clima escolar	37
4.4 Influência do clima escolar nos professores	40

5 Identidade Profissional, Satisfação da Atividade Docente e Motivação	43
5.1 O professor e a sua importância para o sucesso escolar	43
5.2 A satisfação na atividade do docente.....	45
5.2.1 Natureza do próprio trabalho	47
5.2.2 Recompensas Pessoais.....	48
5.2.3 Relações Interpessoais.....	49
5.2.4 Condições de Trabalho	50
6 Motivação	51
6.1 Definição de Motivação.....	51
6.2 Pesquisas empíricas sobre motivação e desmotivação em professores	53
6.3 Técnicas de motivação.....	55
7 As Interações Escolares	57
7.1 Relação com os colegas.....	58
7.2 Relação com o coordenador	59
7.3 Relação com os alunos	61
7.4 Relação com a Comunidade Educativa	63
8 Estudo empírico aplicado aos professores das AEC do Município de Vila Nova de Gaia.....	65
8.1 Problema e Questões de Investigação	66
8.2 Variáveis e hipóteses	67
9 Caracterização sócio demográfica da amostra.....	68
10 Instrumento de Recolha de Dados	73
11 Análise de Consistência Interna.....	76
11.1 Questionário Clima Escolar e Participação dos Professores	77
11.2 Questionário Identidade socioprofissional dos Professores das AEC.....	81
11.3 Questionário Relação entre professores de AEC e a Comunidade escolar	83
12 Análise de Estatística Descritiva.....	84
12.1 Perceção Sobre o Clima Escolar.....	84
12.2 Participação dos professores de AEC na vida da escola	96
12.3 Identidade Socioprofissional dos Professores de AEC	99

12.4 Relação entre os professores de AEC e a comunidade educativa	103
13 Análise de Inferência Estatística das Hipóteses em Estudo.....	108
13.1 Metodologias Utilizadas	108
13.2 Análise das Hipóteses	109
14 Síntese e Discussão dos Resultados.....	116
15 Conclusão e Considerações Finais.....	120
16 Anexos	132

Índice de Siglas

AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
ETI	Escola a Tempo Inteiro
NEE	Necessidades Educativas Especiais
DME	Departamento Municipal de Educação
1ºCEB	1º Ciclo do Ensino Básico
AP	Associações de Pais
EEFM	Expressão Educação Físico-Motora
EEM	Expressão Educação Musical
EI	Ensino do inglês
EP	Expressão Plástica
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
CMVNG	Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia
IJP	Instituto Jean Piaget
DREN	Direção Regional de Educação do Norte
FEDAPAGAIA	Federação das Associações de Pais de Vila Nova de Gaia
RSI	Rendimento Social de Inserção

1 Introdução

A criação e implementação das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) inserem-se num conjunto de medidas de política educativa denominado *valorização do 1.º Ciclo do Ensino Básico* e que foi emanado pelo Ministério da Educação, a partir de 2005. Este conjunto de medidas tinha como fundamento a reorganização/racionalização da rede escolar; alargamento do horário de funcionamento dos estabelecimentos de ensino; generalização do ensino do inglês; valorização dos saberes curriculares; generalização da formação contínua de professores em Língua Portuguesa, Matemática e Ensino Experimental das Ciências.

A generalização e implementação da Escola a Tempo Inteiro (ETI), nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, e o envolvimento da quase totalidade das autarquias na sua promoção, é o exemplo mais recente da importância do papel das autarquias na implementação das medidas políticas que o Ministério da Educação elegeu.

Ao contrário de outros domínios (rede escolar/carta educativa; serviço de refeições ou transportes escolares), onde os normativos expressam as competências atribuídas ao poder local, o poder central, neste caso, optou por consignar as autarquias como entidades promotoras, a par com outras instituições: “podem ser promotoras das Atividades de Enriquecimento Curricular as seguintes entidades: a) Autarquias Locais; b) Associações de Pais e de Encarregados de Educação; c) Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS); d) Agrupamentos de Escolas” (ponto 14 do Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio). Por outro lado, o poder central considera o “papel fundamental que as Autarquias, as Associações de Pais e as Instituições Particulares de Solidariedade Social desempenham ao nível da promoção de Atividades de Enriquecimento Curricular, uma vez que mostram maior capacidade para dar respostas diversificadas em função das realidades locais e que permitem que, atualmente, muitas escolas do 1.º Ciclo proporcionem este tipo de atividades aos alunos” (preâmbulo do Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio)

A implementação das AEC, numa lógica de escola a tempo inteiro, veio introduzir desafios, em particular, ao nível da gestão curricular e da organização pedagógica, nomeadamente o da integração curricular (de dois tempos e momentos, o letivo e o não letivo) e de uma lógica de flexibilização através pela infiltração das AEC nos horários

das atividades letivas e pela deslocação de áreas curriculares para a esfera do enriquecimento curricular (Pires, 2007).

Desde o início que a Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia em colaboração, com a DREN, FEDAP e os agrupamentos de escolas abraçaram um projeto único para Vila Nova Gaia. A autarquia assumiu o desenvolvimento de todo o processo das Atividades de Enriquecimento Curricular. Além das atividades que o Ministério definiu nos despachos, a Câmara foi mais além criando um modelo de funcionamento, disponibilizando outras atividades de grande relevância, próprias para as idades dos alunos, como: as Artes Plásticas, Ciência Viva, Robótica, Xadrez, Expressão Dramática, Tecnologias de Informação e Comunicação e Educação Rodoviária.

A partir de outubro de 2006, cerca de 12 mil alunos do 1º ciclo do ensino básico de Vila Nova de Gaia permanecem nas suas escolas das 9 às 17.30 horas, frequentando várias áreas educativas e tendo apoio em diferentes áreas.

Segundo os professores, a implementação das AEC na ETI, em Vila Nova de Gaia, vem trazer um grande benefício aos alunos do 1º Ciclo. Através das AEC, estes passam a ter o seu tempo ocupado e de forma proveitosa, adquirem competências e desenvolvem capacidades que, no futuro, lhes serão profícuas.

Estas novas atividades, protagonizadas por novos atores com áreas de especialização diversas, exigem o estabelecimento de formas de articulação cuja coordenação é centrada nos docentes do 1.º CEB, nomeadamente, no coordenador e nos Professores Titulares de Turma. Desta forma, para além da lecionação do apoio ao estudo (enquanto AEC de oferta obrigatória), estes docentes assumem novas funções de supervisão e são levados a estabelecer relações no seio da escola. Atualmente os Professores devem regularmente e em conjunto planificar, articular e avaliar estas atividades.

No estudo sobre as *Atividades de Enriquecimento Curricular: Casos de inovação e boas práticas*, Abrantes et al. (2009) apontam diversos aspetos relevantes para a investigação em supervisão e perceção dos professores titulares e de AEC sobre o clima escolar. Nomeadamente, os autores sublinham a necessidade de clarificar e reforçar a relação entre professor titular de turma e professores das atividades de enriquecimento *curricular*, passando de um modelo hierárquico, cujas condições para a execução não parecem estar reunidas no terreno, para uma dinâmica de cooperação mútua e trabalho

em equipa, entre pares. Desta forma, seria possível planejar e articular os conteúdos programáticos da componente letiva e das atividades de enriquecimento, bem como acompanhar os progressos e dificuldades dos alunos, no sentido de uma formação integral dos mesmos. Isto é, a cooperação, colaboração e interação entre colegas e órgãos de gestão (no caso do 1º CEB, dos Coordenadores) torna-se fundamental para garantir a boa inserção destes novos professores e o sucesso escolar dos alunos que o frequentam.

Uma parte importante do sucesso educativo e do sentido da escola passa, também, pelo grau de satisfação que os professores possam retirar da sua prática. Urge, neste sentido, que qualquer sistema educativo procure identificar os fatores profissionais que influenciam o modo como os professores pensam, avaliam e agem, em contexto de trabalho (Seco, 2000).

Por outro lado, e apesar das AEC serem ainda recentes, tem-se assistido, em alguns municípios, a um baixo reconhecimento profissional e à falta de clareza sobre os papéis a desempenhar pelos profissionais das AEC. O papel destes profissionais aparece condicionado pelas expectativas das pessoas com quem se relacionam, particularmente no meio escolar, sendo muitas vezes relegado para um lugar de interesse secundário, comparativamente ao papel dos professores titulares.

Montenegro (2010) refere, nas conclusões do seu estudo, que na generalidade, são profissionais (professores das AEC de Inglês) que demonstram sentimentos de desmotivação pela profissão (e desejo maior de realização profissional), de insegurança, e que sentem dificuldades e problemas na prática letiva (comportamento dos alunos e elaboração de atividades). Ressaltamos neste trabalho as (más) condições de trabalho vividas pelos profissionais das AEC. Os professores das AEC são profissionais independentes, recebem por hora de aula, sem direito a férias, subsídio de alimentação, licença médica, entre outros. A mesma autora conclui que estes professores têm os alunos como única fonte motivacional e que os próprios professores das AEC possuem dúvidas quanto ao seu profissionalismo e demonstram, diversas vezes, a falta de reconhecimento que sentem por parte dos professores titulares.

Para melhor assimilar a participação dos professores das AEC, importa refletir sobre o conceito de Participação (nomeadamente a participação dos professores das AEC no contexto escolar), sendo que esta representa a capacidade através da qual o sujeito

assume uma aptidão de co-determinação, individual ou de grupo, dentro da organização, seja esta decretada ou praticada.

Por outro lado, compreender a participação dos professores das AEC na escola, implica a percepção das dinâmicas do Clima de Escola, e quais as influências que este exerce sobre a participação dos docentes em geral, na vida escolar. Brunet (1995) defende que o elemento principal do clima organizacional “é a percepção que um indivíduo tem do seu ambiente de trabalho”. Esta perspetiva está na base do interesse pelo estudo do clima de escola, através do qual se procuram captar os aspetos essenciais da vida no interior das organizações escolares. Os estudos sobre este clima são múltiplos, dada a diversidade das dimensões do clima abordadas. Daí o argumento de alguns investigadores de que o próprio conceito de clima de escola se constrói quando se selecionam as dimensões a estudar.

O clima de escola resulta, entre outros aspetos, da forma como os atores, no seio da organização escolar, imprimem as suas dinâmicas e constroem as relações intersubjetivas, pelo que, dificilmente encontraremos duas organizações iguais. Em Portugal, a temática do clima organizacional foi estudada por diversos autores sob diferentes perspetivas. Teixeira (1995), Pereira (2000), Bica (2000) e Ferreira (2001) estudaram o clima organizacional, e procuraram compreender a sua relação com a participação docente.

Com campos de estudos e objetivos finais diferentes, a maioria dos autores reconhece que se trata de uma temática que merece continuar a ser estudada. Assim, num momento em que algumas alterações estão a ser introduzidas na organização e administração e gestão das escolas, mostra-se relevante compreender e contribuir para a compreensão do clima escolar e da participação dos professores, ou por outras palavras, citando Ferreira (2001), *aos professores é pedido que assumam uma dupla condição de agentes de ensino e de atores, numa escola com mais participação, responsabilidade e autonomia, e num momento em que se constata um certo mal-estar na profissão docente e uma crise de identidade profissional dos professores.*

O objetivo deste estudo decorre da necessidade do Município de Vila Nova de Gaia avaliar a percepção dos professores, relativamente ao impacto das AEC na vida e desenvolvimento das escolas. Pretende-se, assim, conhecer e analisar as percepções que os professores das AEC deste município têm acerca do clima escolar, da sua identidade

socioprofissional, do seu grau de participação na vida da escola e das relações que estabelecem com os vários elementos da comunidade educativa.

Dada a escassez de trabalhos relacionados com a área das AEC, esta pesquisa pretende, também, contribuir de alguma forma para o estudo deste novo projeto educativo. A necessidade do estudo em questão pode ser considerada na medida em que destacamos a importância do professor das AEC na concretização do projeto curricular em questão.

Com tal finalidade, formularam-se as seguintes questões de investigação:

- Qual a percepção que os professores das AEC têm sobre o clima escolar? Nomeadamente pretende-se saber o que os professores das AEC pensam acerca dos alunos, acerca da relação entre a escola e a comunidade, acerca da relação entre os professores da escola e acerca do coordenador da escola.
- Qual a percepção que os professores das AEC têm do seu grau de participação na vida da escola?
- Como é que os professores das AEC percecionam a importância das AEC e do seu profissional?
- Como percecionam os professores das AEC as relações interpessoais que estabelecem com os vários elementos da comunidade educativa?
- Será que existem diferenças nas dimensões em estudo associadas à faixa etária, ao género, às habilitações académicas, à categoria profissional, aos anos de serviço e aos anos de serviço no município de Gaia dos participantes?
- Qual a relação entre a percepção do clima escolar e o grau de participação dos professores na vida da escola?
- Qual a relação entre a importância das AEC e do seu profissional e o grau de participação na vida da escola?
- Qual a ligação entre a relação entre os professores e a comunidade escolar e o grau de participação na vida da escola?
- Qual a ligação entre a relação entre os professores e a comunidade escolar e a importância das AEC e do seu profissional?

A metodologia adotada foi a quantitativa, através de um questionário composto por questões abertas e por questões fechadas dicotómicas (para a caracterização sociodemográfica dos inquiridos) e ainda por questões com um formato de resposta de tipo escala de Likert. Este questionário foi aplicado a uma amostra constituída por professores habilitados para lecionar no ensino pré-escolar, nos primeiros, segundo e terceiro ciclos e no ensino secundário e que no momento se encontram no leccionamento das AEC no Município de Vila Nova de Gaia. Ao questionário distribuído obtivemos respostas válidas de 121 docentes.

Após tratamento estatístico das respostas ao inquérito, são apresentadas as conclusões que foram possíveis aferir a partir dos valores daí resultantes.

As conclusões apresentadas serão uma forma de contribuir para a compreensão mais efetiva desta temática, para nela se poder intervir de forma mais sustentada, promovendo cada vez mais a evolução das AEC em Vila Nova de Gaia.

O presente trabalho estrutura-se em dois capítulos. No capítulo primeiro, procedemos ao enquadramento teórico e revisão da literatura sobre as AEC, o clima escolar e os professores. O primeiro e segundo pontos serão focados na contextualização e natureza das AEC, nomeadamente, nos conceitos de escola inclusiva, escola a tempo inteiro, aparecimento das AEC e no aparecimento e desenvolvimento das mesmas no município de Vila Nova de Gaia. O terceiro ponto deste capítulo centra-se nos conceitos de clima organizacional e escolar, especificamente ao nível de conceitos, dimensões, tipologias e possíveis influências no trabalho docente. A identidade profissional, satisfação da atividade docente e motivação fazem parte do quarto ponto. Pretende-se rever alguma literatura sobre esta temática e especialmente na satisfação da atividade docente. A motivação é abordada no quinto ponto e serve como complemento ao ponto anterior. Por último, no sexto ponto serão revistas as interações escolares: entre colegas, com o coordenador, com os alunos e com a comunidade escolar. No segundo capítulo será realizado o estudo empírico aplicado aos professores das AEC do município de Vila Nova de Gaia e encontra-se subdividido em sete pontos: Problema e questões de investigação, Variáveis e hipóteses, Caracterização sociodemográfica da amostra, Instrumentos de recolha de dados, Análise de estatística descritiva, Análise da inferência estatística das hipóteses em estudo, Síntese e discussão dos resultados.

Terminamos com as considerações finais resultantes da análise e interpretação da problemática tratada pela nossa investigação.

2 A contextualização e natureza das atividades de enriquecimento curricular.

Larson e Hansen sugerem que as Atividades Extracurriculares proporcionam um maior desenvolvimento a nível pessoal e interpessoal devido às experiências que os alunos vão adquirindo (Hansen, Larson, & Dworkin, 2003.) (Larson, 1999).

Segundo estes autores, os alunos que frequentam as Atividades Extracurriculares, desenvolvem competências positivas que advêm das experiências que ocorrem durante a participação nas atividades, ou seja, têm uma maior iniciativa, um melhor desempenho no trabalho em equipa, um bom relacionamento interpessoal e uma identidade mais definida.

Muitos investigadores têm-se debruçado sobre as experiências de identidade e desenvolvimento que os alunos vivenciam durante a sua participação nas atividades extracurriculares, nomeadamente, a motivação, a expressividade pessoal e comportamental.

Hansen e Larson (2003), através das suas pesquisas, defendem que as experiências variam conforme o tipo de atividade que vão desempenhar, por exemplo, as atividades relacionadas com as artes e o desporto proporcionam aos adolescentes uma maior capacidade de iniciativa, enquanto a participação em atividades ligadas à fé proporcionam uma parte emocional mais equilibrada, tornando-os mais positivos. (Larson, 1999) (Hansen, Larson, & Dworkin, 2003.)

Podemos, pois, inferir que os alunos que frequentam estas atividades podem, no futuro, ter conhecimentos mais abrangentes do que aqueles que não as frequentam devido essencialmente às experiências que vão adquirindo.

Um estudo feito por Elizabeth Covay e William Carbonaro (2010) revela que a participação dos adolescentes nas atividades extracurriculares tem aspetos positivos, nomeadamente, a participação nestas atividades está associada a uma maior ligação à escola, a um maior sentido de pertença, levando-os à obtenção de um melhor

desempenho a nível académico e maiores aspirações académicas no futuro (Carbonaro, 2010).

Ao mesmo tempo, esta participação nas atividades extracurriculares está também associada a comportamentos (por parte dos alunos) menos arriscados, como o consumo de álcool, o uso de drogas e até o abandono escolar (Eccles, 1999) (Fredricks, 2008) (Dotterer, 2007).

H. Marsh constatou que os alunos que participavam em atividades extracurriculares tinham mais sucesso tanto a nível académico como social, muito embora, ainda não existam muitos estudos que evidenciem esta afirmação. O fato é que as capacidades específicas inerentes à participação nas atividades extracurriculares, que são importantes para a autoestima e autoconceito, não são ainda bem compreendidas (Marsh, 1992).

Outro fator importante é os alunos sentirem-se bem no ambiente escolar, por isso, é essencial ter uma boa integração.

2.1 Conceito de escola inclusiva

«Sócrates dizia que o fim último da educação era tornar as crianças inteligentes e boas» (Zêzere, 2002). Mas, para que isto aconteça, é necessário incluir o conceito de escola como um espaço partilhado – escola para todos – onde impere a igualdade de oportunidades, com o mesmo direito à aprendizagem e à formação. Pretende-se que, no futuro, as nossas crianças sejam capazes de alcançar a realização pessoal e social, sem contudo, perder a individualidade que caracteriza cada criança.

Como o próprio nome indica, Escola Inclusiva, pretende que todos sejam incluídos, numa escola acolhedora e onde todos tenham as mesmas oportunidades.

Segundo Arnáiz e Ortiz (1997, citados por Baltag, 2014), o grande objetivo das escolas inclusivas assenta na criação de um sistema educativo que responda adequadamente às carências dos alunos com necessidades educativas especiais. Além disso, aqui está implícito o respeito pela individualidade e desenvolvimento de uma cultura de colaboração, com base na resolução de problemas, de modo a que sejam facilitadas as estratégias de aprendizagem que os professores aplicam de forma a aumentarem as oportunidades para uma melhor qualidade educativa.

Mas este não é um processo simples, tem de ser trabalhado para um público muito heterogêneo. No meio escolar, quando se trabalha com crianças, verifica-se que cada uma tem hábitos e personalidades diferentes e, por isso, é imperativo a existência de uma profunda sensibilidade e respeito no trabalho que se desenvolve individualmente. O que se pretende é criar os meios necessários e capazes de proporcionar uma boa integração.

Esta integração deve ser igual até para as chamadas crianças com necessidades especiais, termo genérico, que caracteriza as várias categorias de deficiência (Armstrong, 2003)

Para Marques Costa (2011), a educação inclusiva pressupõe a aceitação de todos os que, no decorrer da história, foram excluídos da escola, tais como as pessoas com deficiência. A escola, por definição, assume como principal objetivo, o ensinar a todos e estar habilitada para o fazer. Mas, para isso, as instituições de ensino necessitam de uma maior mobilidade e quebrar alguns paradigmas que já estão institucionalizados. As pessoas não aprendem da mesma forma nem ao mesmo tempo. Na maioria das vezes o preconceito é fruto da falta de informação, pois, de uma forma errónea, pensa-se que as pessoas com deficiência não são capazes de efetuar determinadas atividades quando na realidade conseguem. A inclusão na educação significa o direito à justiça, à integração e à igualdade da criança com necessidades educativas especiais. Promove um melhor desenvolvimento físico e psíquico do aluno com características especiais e aos demais alunos, proporcionando condições para a construção de atitudes de respeito, ajuda e compreensão. Os benefícios da educação inclusiva vão para além das pessoas que estão a ser incluídas, abrangendo todos. Este será o ganho da sociedade ao conviver com pessoas com necessidades educativas especiais (Marques Costa, 2011).

Foi em meados do Séc. XX, durante os anos 60, que nos países nórdicos se inicia um movimento que visa a integração escolar de crianças com deficiência sensorial. Este movimento tem como objetivo colocar estas crianças no ensino do sistema regular, embora com acompanhamento de professores especializados em ensino especial.

Vários países aderiram a este novo movimento que foi evoluindo ao longo do tempo. Durante este período foram apresentados vários trabalhos científicos e legislativos de

relevo, dos quais se destaca o Warnock Report de 1978, onde surge o conceito de *special educational needs* (a tradução não é consensual, uns defendem que significa *necessidades educativas especiais*, outros, *necessidades educativas específicas*). Este conceito vem substituir a categorização médica das «crianças e jovens em situação de deficiência», que por sua vez, substituiu o conceito de «deficiente» (que responsabiliza o indivíduo pela própria deficiência), passando estes critérios a ser utilizados na área educativa, deixando de ser usados unicamente pelos médicos.

Mas foi em Inglaterra que, através da *Education Act* de 30 de outubro de 1981, foi elaborado um conjunto de leis com vista a proteger as crianças com necessidades educativas especiais. É a partir daqui que o conceito de criança com necessidades especiais é oficialmente definido: «uma criança tem necessidades educativas especiais se tem dificuldades de aprendizagem que obrigam a uma intervenção educativa especial, concebida especificamente para ela» (Teodoro, 8 - 2006)

Mais tarde, em Espanha, em junho de 1994, o governo Espanhol em conjunto com a UNESCO, na cidade de Salamanca, reuniu mais de 300 pessoas que representavam 92 Governos e 25 organizações internacionais, com o objetivo de promover a “Educação para Todos”.

Nesta Conferencia foram discutidas quais as alterações políticas necessárias para desenvolver a chamada “Educação Inclusiva”, nomeadamente, a necessidade de as escolas estarem preparadas para receber todas as crianças, sobretudo as que tem necessidades educativas especiais.

Foi ainda adotada a Declaração de Salamanca «**Sobre os Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**», que vem dar um grande contributo no sentido de uma maior clarificação sobre a importância das “Escolas Inclusivas”.

«O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e

de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de necessidades especiais dentro da escola». (Teodoro, 8 - 2006) (Unesco, 7 a 10 junho de 1994)

No entanto, para que haja uma boa inclusão nas escolas é necessário que todo o pessoal educativo esteja bem preparado para enfrentar o grande desafio que os espera.

«A preparação adequada de todo o pessoal educativo constitui o fator-chave na promoção das escolas inclusivas. Para além disso, reconhece-se, cada vez mais, a importância de recrutamento de professores com deficiência que possam servir de modelo para as crianças deficientes.» (Unesco, 7 a 10 junho de 1994).

Além de ser primordial que o pessoal educativo tenha uma boa preparação para garantir o bem-estar nas escolas, é também imprescindível o apoio familiar para as crianças.

2.2 A escola a tempo inteiro e o ideal de igualdade de oportunidades

Ao longo dos tempos a Escola tem vindo a alterar o seu papel e a assumir outras funções, nomeadamente no apoio às famílias.

Neste subcapítulo será exposta uma breve referência à política de Escola a Tempo Inteiro para inserir o surgimento do programa das Atividades de Enriquecimento Curricular e os normativos legais que têm organizado e regulamentado a sua implementação.

De acordo com Pires C. (2007), a Escola a Tempo Inteiro é um conceito que se refere à criação e generalização de condições que permitam aos alunos a sua permanência na escola pública acompanhados e enquadrados em atividades educativas ao longo de todo o tempo e espaço escolar. Desta forma, a Escola a Tempo Inteiro é considerada como uma ideia agregadora de um conjunto de medidas de política educativa que articuladas, complementadas ou sobrepostas são dirigidas à valorização do 1.º ciclo do ensino básico (Pires C. 2007; Ferreira & Oliveira, 2007).

Farinho (2010) alega que este projeto “Escola a Tempo Inteiro” tem como princípios fundamentais: sair, observar, criar, imaginar, jogar, divertir, manipular, interrogar, refletir, formular hipóteses, tirar conclusões, provar, dar alternativas, entre outros. Desta forma, pretende-se que a escola transcenda a sala de aula, não se limitando ao espaço do edifício onde se encontra a instituição escolar e se relacione com o meio envolvente e

com a comunidade escolar, ou seja, ambiciona-se uma escola inovadora voltada para o futuro e para as necessidades específicas de cada aluno.

A política de escola a tempo inteiro surge no âmbito do despacho nº 12591/2006, de 16 junho, que regula a oferta das atividades educativas de animação e de apoio às famílias no caso da educação pré-escolar, e de enriquecimento curricular no caso do 1º ciclo do ensino básico.

O Ministério da Educação lançou o *Programa de Alargamento e Generalização das Atividades de Enriquecimento Curricular* “com o objetivo de consolidar o prolongamento do horário nas escolas do 1.º Ciclo. Neste sentido, todas as escolas do 1.º Ciclo terão de assegurar aos seus alunos atividades de enriquecimento curricular” (Ministério da Educação, 2006). Para que estas atividades fossem garantidas, surgiu a necessidade das escolas recorrerem aos meios locais e os agrupamentos de escolas recorreram ao estabelecimento de parcerias locais com outras entidades para promoverem as AEC.

A Escola a Tempo Inteiro emerge da implementação das AEC, objetivando “garantir no espaço da escola, a todos os alunos, de forma gratuita, a oferta de um conjunto de aprendizagens enriquecedoras do currículo e das aprendizagens, ao mesmo tempo que se concretiza a prioridade enunciada pelo governo de promover a articulação entre o funcionamento da escola e o fornecimento de respostas úteis no domínio do apoio às famílias” (Ministério da Educação, 2006 (1)).

Farinho (2010) diz que “com a implementação deste projeto, o Governo acredita que desta forma, poderá não só melhorar o rendimento escolar dos nossos alunos, como também fazer face ao insucesso e abandono escolar”.

O Ministério da Educação responde, assim, à necessidade de aumentar os resultados escolares, proporcionando, ao mesmo tempo, iguais oportunidades a todos os alunos, e, procurando garantir um preenchimento de horário a tempo inteiro. De outra forma, este normativo pretende dar resposta às necessidades das famílias, nomeadamente ao nível da equidade, e proporcionar a oportunidade a crianças mais carenciadas de frequentarem atividades lúdicas e de enriquecimento curricular.

A Escola a Tempo Inteiro surge, assim, num contexto de escolas modernizadas, preocupando-se em oferecer aos seus alunos um programa diversificado onde todos possam usufruir de apoio curricular e extracurricular, sem ter de sair da sua escola.

2.3 Aparecimento das Atividades de Enriquecimento Curricular

As AEC (Atividades Extra Curriculares) apareceram devido à necessidade de ocupar os alunos além do horário escolar.

Segundo Reunião com Senhora Ministra da Educação, Professora Doutora Maria de Lurdes Rodrigues, que teve lugar no dia 08/07/2005 no Salão Nobre do Governo Civil do Porto, onde a ordem de trabalhos era: “A Revalorização e Requalificação do 1.º Ciclo do Ensino Básico”, um dos problemas apontados pela Senhora Ministra, é o fato da escola ser um espaço que apenas se resume ao horário dos professores, tendo esta que proporcionar outras oportunidades de ensino e aprendizagem, no seu período de funcionamento.

O programa “Atividades de Enriquecimento Curriculares” (AEC) entrou em vigor em Maio de 2006 através do Despacho nº12590/2006 e posteriormente reajustado através do despacho nº14460/ 2008, visando programar várias atividades no 1ºCEB, nomeadamente, as que incidiam nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico. A sua implementação tinha como finalidade rentabilizar, de uma forma pedagógica, o tempo que as crianças permaneciam na escola complementando as aprendizagens associadas à aquisição de competências básicas. Por outro lado, seria uma forma de dar resposta às necessidades dos encarregados de educação que exercem a sua atividade profissional a tempo inteiro. A oferta escolar passava para 8 horas diárias no 1º ciclo de escolaridade, em todos os estabelecimentos escolares públicos.

Pode-se, assim, afirmar que este programa é uma política com o objetivo de promover o bem-estar e a inclusão social, de dar resposta às famílias sem possibilidade de proporcionar, aos seus educandos, atividades complementares às suas aprendizagens, com qualidade, por dificuldades monetárias.

A introdução da língua inglesa como atividade extra curricular vem, nesse sentido, alargar o horário do funcionamento dos estabelecimentos de ensino, transformando-os em escolas a tempo inteiro.

2.4 A importância da família no ambiente escolar

Marques (1993) (citado por Gregório, 2012) afirma que a missão de educar deve ser “partilhada por todos: professores, pais e instituições da comunidade”.

A família é um fator inescusável no ambiente escolar. É através da sua cooperação que as escolas conseguem atingir mais facilmente e com sucesso os seus objetivos para com os alunos.

Atualmente procura-se uma maior proximidade entre a família e a escola. Os encarregados de educação não devem descurar o seu papel de educar, devem sim, trabalhar em conjunto com as escolas de forma a garantirem os melhores resultados possíveis.

Embora, a influência da participação dos pais/encarregados de educação na vida ativa da escola ainda não seja o desejável, verifica-se uma maior aproximação entre as duas instituições que devem estar aliadas, já que nutrem um fim comum, a educação da criança (Gregório, 2000).

Apesar de os nossos alunos passarem grande parte do seu tempo nas escolas, não é da sua competência educar, esse papel cabe às famílias que não podem negligenciar este fator.

Outro aspeto importante é o aparecimento das Associações de Pais (AP) que vêm proporcionar uma maior participação dos encarregados de educação no meio escolar. Ambos devem criar um envolvimento, ou seja, a escola também deve abrir-se à comunidade.

Gregório (2012) conclui, no seu estudo sobre o *Olhar de Pais sobre a Relação Escola/Família*, que as escolas podem e devem, nos seus projetos educativos, incluir formas de participação parental atrativas que deem satisfação suscetível de conferir a estes pais um sentido à sua participação/ envolvimento na sua vida escolar, pois como diz Alves Pinto “*para conseguir que os membros de uma organização invistam nas interações vitais à organização é necessário que eles sintam que vale a pena*” (1995, p.165).

3 O aparecimento e participação do Município nas AEC em Vila Nova de Gaia

3.1 Um início comum

As Câmaras Municipais do nosso País regiam-se pela lei de bases do sistema educativo que reconhece o papel insubstituível do professor do Primeiro Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB), mas convencionava que “o ensino é globalizante, da responsabilidade de um único professor, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas”, nomeadamente, Expressão Educação Físico-Motora (EEFM), Expressão Educação Musical (EEM), Ensino do inglês (EI), Expressão Plástica (EP), entre outras.

No ano de 1997, o Dr. Luís Filipe Meneses assume a Presidência da Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia tendo, no seu programa da educação, uma escola para todos os alunos, inclusiva e com vista a uma formação integral dos alunos. Com esta iniciativa, o Presidente da Câmara Municipal demarca-se do panorama nacional e aposta fortemente no desenvolvimento das atividades extracurriculares ocupando os alunos com atividades de formação geral tendo como objetivo o seguinte:

- Desenvolver competências ao nível educativo, social, físico e cultural;
- Assegurar de forma equilibrada a interação entre o saber e o saber fazer, a teoria e a prática e a cultura escolar valorizando a dimensão humana;
- Assegurar aos alunos das escolas do 1º CEB condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;
- Assegurar a formação geral promovendo a realização individual em harmonia com os valores e atitudes de solidariedade social.
- Ocupar os tempos livres dos alunos na escola.

É no ano de 1998 que são definidas estratégias fundamentais para a educação em Vila Nova de Gaia: melhoramentos das 103 escolas do 1º CEB ao nível das infraestruturas, criação de espaços desportivos nas escolas, são assinados protocolos com clubes e outras instituições para utilização dos seus espaços e contratação de docentes licenciados e especialistas nas diferentes atividades nomeadamente EEFM, EEM, EI e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

As Expressões também fazem parte do currículo do 1º CEB e são da responsabilidade institucional do Ministério da Educação e das suas estruturas, como qualquer outra área curricular. No entanto, o panorama é totalmente diferente na realidade, sendo na grande maioria dos casos, as Câmaras Municipais, Juntas de Freguesia, Clubes e Associações Desportivas, Associação de Pais e Encarregados de Educação a assumir essa responsabilidade dado que o Ministério de Educação não consegue apoiar as diferentes áreas no seu todo.

Esta situação é consequência da escassez de infraestruturas, falta de material didático e desportivo adequado às idades dos alunos, falta de formação de professores e falta de inspeções periódicas às atividades dos docentes destas áreas. Podemos por isso afirmar que, inicialmente, estes entraves vieram condicionar o cumprimento deste programa.

Apesar de na realidade existir um programa de EEFM e EEM, no princípio observou-se uma significativa desorientação conceptual sobre quais as verdadeiras finalidades educativas. O professor da turma não aborda as Expressões como aborda a Matemática, a Língua Materna e o Estudo do Meio, provavelmente por não ter as condições mínimas necessárias para um bom desempenho, uma vez que a disciplina era abordada na sua formação académica, refutando portanto a falta de competências do responsável.

Na altura, o Ministério de Educação alheou-se desta situação uma vez que os gastos eram reduzidos e as preocupações eram mínimas, ficando por isso a cargo das Autarquias a contratação de docentes, animadores ou treinadores, conforme os seus meios económicos. Esta situação originou, com frequência, a falta de cumprimento do programa definido pelo Ministério. Em face desta adversidade, algumas autarquias, conforme as suas possibilidades económicas, procuraram intervir aleatoriamente nas escolas realizando atividades avulsas.

Todos estes fatores levaram as Autarquias Locais a uma participação ativa para que o programa fosse implementado. No caso da Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia, as aulas extracurriculares, lecionadas no 1º CEB, foram acompanhadas por grupos de trabalho que tinham como objetivo a construção de um projeto curricular em que todas as partes envolvidas unissem sinergias no contexto educativo.

O Município começa por envolver as instituições ministeriais, públicas e privadas assinando protocolos de cooperação para as diferentes atividades em torno da Atividade

Física e Desportiva. Foi assinado um protocolo tripartido: Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia (CMVNG), Instituto Jean Piaget (IJP) e Direção Regional de Educação do Norte (DREN) com o propósito de promover estas atividades como complemento curricular, dentro do tempo letivo. As aulas eram da responsabilidade da Professora do 1.º Ciclo sendo coadjuvadas por um especialista de Educação Física (aluno do terceiro ano de desporto) onde, em conjunto, preparavam e lecionavam as aulas com uma duração de cinquenta minutos.

No final do ano letivo, realizaram-se reuniões com os coordenadores e professores das escolas, ficando definido que, para além dos docentes licenciados de Educação Física e Desporto, os alunos (estagiários) finalistas do IJP (bacharelato do curso de professores do ensino básico – variante 1ºciclo/educação física) em conjunto, também ministravam e preparavam as aulas com os docentes do 1º CEB, sendo acompanhados por um coordenador especialista designado pelo Município, um coordenador do IPJ e quinze supervisores externos às escolas, distribuídos pelos quinze agrupamentos existentes no Concelho. O principal objetivo passava pela orientação, acompanhamento pedagógico e incentivo aos Professores do Ensino Básico, para que desenvolvessem competências didáticas e pedagógicas na Área das Expressões.

Devido ao grande sucesso da implementação da EEFM no Concelho, no ano 1999 foi assinado um protocolo com a DREN para que todos os alunos dos jardins-de-infância tivessem uma aula de Educação Física de base, assente no desenvolvimento de competências tais como: andar, saltar, correr, lançar, equilíbrio e jogos educativos.

Também as escolas, através das turmas, começaram a participar em convívios desportivos, sem nunca preterir os alunos com necessidades educativas especiais, onde foi introduzida a Atividade de Natação.

Relativamente a Expressão Musical nas escolas do 1º CEB do Concelho, a atividade teve início no ano 1998/99 através de um projeto-piloto, com o nome Expressão Musical nas Escolas. A Autarquia, através desta atividade, veio proporcionar aos alunos o desenvolvimento das suas competências criativas e de expressão visando novos conhecimentos, adequados ao seu ano de frequência.

A Expressão Musical era ministrada dentro do tempo letivo, tendo uma aceitação muito positiva nas escolas de Vila Nova de Gaia, sobretudo pela sua componente lúdica: os

alunos elaboravam os seus próprios instrumentos musicais através de materiais reciclados distribuídos pela Divisão de Educação.

Dado o êxito desta iniciativa de caráter lúdico, e que se verificou nos anos subsequentes, foi celebrado um protocolo de cooperação entre a CMVNG e a Federação das Associações de Pais de Vila Nova de Gaia (FEDAPAGAIA). Este protocolo, foi celebrado em 11/09/2003. Este projeto tinha como objetivo dar aos alunos a oportunidade de contactarem com a área de Expressão Musical, desenvolvendo diversas competências para além da própria capacidade musical:

- Uma experiência musical ativa;
- Complementar a formação dos alunos do ensino básico, com conteúdos de ordem estética e artística;
- Realização integral aos alunos, dos objetivos de formação que estão consagrados na Lei de Bases do Ensino, no que diz respeito à área da Expressões artísticas, muitas vezes deixadas para segundo plano;
- Contribuir para o desenvolvimento cultural das partes envolvidas, alunos, professores, encarregados de educação e até das instituições musicais, proporcionando animação cultural ao nível local;
- Desenvolver os conteúdos programáticos de cada ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, referentes à Expressão Musical;
- Incentivar os Professores do ensino básico a desenvolverem competências didáticas e pedagógicas na área das expressões, nomeadamente a musical, dramática e coreográfica.

Um dos grandes objetivos deste projeto era o desenvolvimento dos alunos do 1ºCEB em domínios como as suas capacidades corporais e a sua expressividade (através de instrumentos) e que usufruíssem de novas experiências musicais e estéticas, que fossem enriquecedoras e participativas, envolvendo a música junto da comunidade onde estão inseridos, sempre com a preocupação de fazer um encaminhamento para os vários ramos do ensino artístico especializado das crianças que demonstrassem vocação na área.

Posteriormente apareceu o Inglês, que foi a primeira atividade a ser implementada (fora do horário escolar), com o nome de «Inglês a Brincar». Esta atividade foi regulamentada através do Decreto-lei 286/89, de 29-8 e que veio dar relevo à aprendizagem das línguas estrangeiras no âmbito dos ensinos básico e secundário.

Este Decreto, no seu artigo 5.º ponto 1, refere que “ *no 1.º ciclo do ensino básico, podem as escolas, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação de uma língua estrangeira, na sua vertente oral e num contexto lúdico*”.

O Departamento de Educação da Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia promoveu e apoiou esta iniciativa através do incentivo nas escolas do 1º Ciclo de Ensino Básico, da iniciação da aprendizagem de uma língua estrangeira, que abrangesse progressivamente os alunos do 4º ano de escolaridade.

Foi no início do terceiro período do ano letivo 2003/2004, a título experimental, que esta atividade foi implementada em apenas doze escolas, indicadas pela FEDAPAGAIA.

Este projeto iniciou-se através de uma parceria com a Escola Superior de Educação Jean Piaget, com a qual o Município celebrou um protocolo de cooperação.

As escolas abrangidas foram:

- EB1 de Seixo-Alvo em Olival;
- EB1 do Marco em Sta. Marinha;
- EB1 da Sede N.º 13 (Viterbo de Campos) em Sta. Marinha;
- EB1 da Pena na Madalena;
- EB1 do Outeiro em Serzedo;
- EB1 do Viso em Canidelo;
- EB1 do Mexedinho em Pedroso;
- EB1 de Boavista da Estrada em Arcozelo;
- EB1 de Urbano Santos Moura em Crestuma;
- EB1 do Outeiro Oliveira do Douro;
- EB1 de Magarão em Avintes;
- EB1 de Lagos em Vilar do Paraíso.

Inicialmente esta atividade tinha a duração de 1 hora por semana. A autarquia de Vila Nova de Gaia teve um papel primordial na sua implementação através da contribuição na aquisição dos materiais necessários, para que todos os alunos pudessem frequentar esta aprendizagem de carácter lúdico, independentemente das circunstâncias socioeconómicas.

As aulas eram ministradas por alunos do 3.º ano que concluíram o bacharelato do curso de professores do ensino básico – variante português/inglês, sempre acompanhados a nível pedagógico pela Docente da disciplina e pela Coordenadora do curso.

A dinamização desta iniciativa teve também o apoio da DREN na condição de a mesma ser promovida como atividade de complemento curricular, fora do tempo letivo, ser gratuita e sem exclusão de qualquer aluno que mostrasse interesse em participar nesta atividade.

A notícia foi amplamente divulgada nos meios de comunicação social, nomeadamente, no Jornal «Grande Porto» 09/05/2003, no Jornal «O Comércio de Gaia» 15/05/2003, no «Jornal de Gaia» 15/05/2003, e «Primeiro de Janeiro» 13/05/2003 entre outros.

Posteriormente, foi reconhecida a relevância da aprendizagem de uma língua estrangeira a nível nacional. Portugal, como membro da União Europeia, mostra-se interessado numa aprendizagem antecipada, dos seus estudantes, de pelo menos uma língua estrangeira. A própria comunidade europeia tem vindo a revelar um crescente interesse em que os seus cidadãos dominem outras línguas quer seja por motivos económicos, políticos, culturais ou educacionais.

Segundo Despacho Governamental n.º 14 753/2005 (2.ª série) da Senhora Ministra da Educação Dra. Maria de Lurdes Reis Rodrigues, através do «Regulamento de acesso ao financiamento do Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 3º e 4º anos do primeiro ciclo do ensino básico público», no Capítulo III, no artigo 11.º fala-nos sobre o perfil dos professores de Inglês.

Ao nível das TIC, nos anos 90, deram-se grandes transformações económicas e sociais em consequência do desenvolvimento das novas tecnologias. Este desenvolvimento tecnológico originou grandes mudanças na nossa sociedade, nomeadamente nas nossas escolas. A evolução da internet altera drasticamente os hábitos da população e, mais especificamente, os hábitos dos nossos alunos. Para o município de Vila Nova de Gaia, a formação no mundo da informação necessita ser fortemente dinamizada e, por isso, é da máxima importância que as novas tecnologias sejam levadas aos níveis do ensino do 1ºCEB.

A Atividade de Informática surge a partir desta necessidade. Foi no ano 2004/2005 que os alunos do 4º ano iniciaram esta formação e, para isso, foram realizados

melhoramentos nas escolas ao nível da internet, foram criadas salas com 1 computador para um ou dois alunos por turma. A atividade revelou-se bem sucedida, dado o interesse que os alunos mostraram no contato com as novas tecnologias. Foi através desta atividade que os alunos aprenderam a dar os primeiros passos no computador.

É nossa opinião que Vila Nova de Gaia, através do Departamento de Educação, sempre foi pioneira em atividades de enriquecimento dos seus alunos, demonstrando sempre preocupação com o desenvolvimento das escolas.

Antes mesmo do Ministério da Educação lançar o programa “Atividades de Enriquecimento Curriculares” no ano de 2006, o Município de Vila Nova de Gaia já revelava a preocupação em ocupar o tempo dos seus alunos com atividades que lhes proporcionassem bem-estar.

3.2 Desenvolvimento das AEC em Vila Nova de Gaia

Em 2006 surge uma nova etapa no ensino em Portugal, o Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular, onde é dado maior relevo ao Ensino do Inglês, ao Ensino da Música e às Atividades Física e Desportiva no 1ºCEB.

O Ministério da Educação partilha a responsabilidade pelos estabelecimentos de ensino do 1º Ciclo do ensino básico com as Autarquias Locais, tendo as Autarquias um papel fundamental na promoção das AEC.

Houve também uma preocupação com o melhoramento das infraestruturas escolares e com o fornecimento de material apropriado às diversas áreas, nomeadamente, aquisição de material didático para todos os alunos referente às diferentes atividades como por exemplo: manuais escolares de Inglês, kit de AFD, Kit de música, Kit de Artes Plásticas, Flautas, rádios leitores de cds e computadores.

Desde a primeira hora que o Presidente da Câmara e o Vereador da Educação em colaboração, com a Diretora da DREN, FEDAP e agrupamentos de escolas abraçaram um projeto único para Vila Nova Gaia. A autarquia assumiu o desenvolvimento de todo o processo das Atividades de Enriquecimento Curricular.

Além das atividades que o Ministério definiu nos despachos, a Câmara foi mais além criando um modelo de funcionamento, disponibilizando outras atividades de grande relevância, próprias para as idades dos alunos, como: as Artes Plásticas, Ciência Viva,

Robótica, Xadrez, Expressão Dramática, Tecnologias de Informação e Comunicação e Educação Rodoviária.

Para o desenvolvimento de todo este processo, a Empresa Municipal Gaianima era a entidade gestora do programa através da delegação de competências da Câmara Municipal e que pretendia ser um agente educativo local, dinâmico, capaz de definir em parceria com todos os atores, de forma participada, uma política educativa local, atendendo às orientações do Ministério da Educação e respondendo às necessidades concretas dos cidadãos do Concelho de Vila Nova de Gaia.

É relevante referir que a introdução das Atividades Extra Curriculares varia conforme as necessidades escolares. No ano de 2013/2014, por exemplo, as atividades em vigor foram doze.

Desde outubro de 2006, cerca de 12 mil alunos do 1º ciclo do ensino básico de Vila Nova de Gaia permanecem nas suas escolas das 9 às 17.30 horas, frequentando várias áreas educativas e tendo apoio em diferentes áreas tais como: Atividade Física e Desportiva, Robótica, Ciência Viva, Música, Inglês, Expressão Dramática, Expressão Plástica, Língua Gestual Portuguesa, Ciência, Educação Rodoviária, Finanças, entre outras.

O Município de Vila Nova de Gaia, através da sua política contra a exclusão, teve a preocupação de criar as melhores condições possíveis aos alunos com necessidades educativas especiais. Para isso, foram criadas áreas adaptadas às suas necessidades específicas. As áreas frequentadas por estes são: Ciência Viva, Informática, Natação, Psicomotricidade, Musicoterapia, Terapia da Fala, Língua Gestual Portuguesa e Artes Plásticas.

Estas aulas, para terem um maior aproveitamento, são dadas de forma individual, ou em grupos de quatro alunos no máximo de forma a garantir uma maior rentabilidade por parte dos alunos.

Outro fator a referir é a importância da escolha dos professores que lecionam estas aulas. Para além de predominarem os professores licenciados, existe a preocupação de selecionar os mais competentes.

A este respeito (recrutamento e seleção de professores), os responsáveis pelo processo fazem uma análise curricular de cada professor candidato a cada área educativa de forma a corresponder o melhor possível à função.

O Município, além destas atividades, também realiza Convívios Desportivos Escolares, designados por “Desporto Escolar do 1º Ciclo do Ensino Básico” e que estão inseridos no Programa de Generalização das Atividades de Enriquecimento Curricular para os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) distribuindo-se da seguinte forma:

Os alunos do 1º e 2º ano realizam um circuito de destreza motora em situação de estafeta, os do 3º e 4º ano participam numa modalidade individual de Ginástica Desportiva e numa modalidade coletiva Andebol à Roda do Círculo, Futsal, Minibasquetebol e Gira-Vólei.

Segundo os professores, a implementação das AEC na ETI, em Vila Nova de Gaia, vem trazer um grande benefício aos alunos do 1º Ciclo. Estes passam a ter o seu tempo ocupado e de forma proveitosa. Através das AEC, os alunos adquirem competências e, portanto, desenvolvem capacidades que, no futuro, lhes serão profícuas, ou seja, podemos dizer que desenvolverão as *Soft Skills* relacionadas com atitudes e comportamentos das pessoas em interação. Isto é, futuramente, estes alunos beneficiarão na relação e na perceção que terão no seu dia-a-dia enquanto inseridos numa sociedade, nomeadamente quando confrontados com o mercado de trabalho e suas exigências no campo das competências pessoais e técnicas.

Será feita, de seguida, uma descrição das atividades e da sua importância, bem como, o apoio proporcionado aos alunos com capacidades educativas especiais.

3.3 As diferentes atividades e sua importância

3.3.1 Atividade Física e Desportiva

Entende-se como atividade física o conjunto de atividades que são muito diferentes entre si e com diversos níveis de execução e que tem como objetivo proporcionar atividades corporais com a finalidade de propiciar bem-estar, saúde, melhorar a condição física e levar ao equilíbrio físico e psicológico do aluno.

A Atividade Desportiva faz parte da atividade física, só que é executada com um objetivo competitivo, está sujeita a normas e regras que são aplicadas universalmente. Temos, como exemplo, a criação dos convívios desportivos escolares e os clubes escola. Existe uma finalidade educativa, induzir as crianças a terem hábitos saudáveis, criar nelas o espírito desportivo respeitando as regras e o adversário, contribuindo para o aumento dos índices desportivos e desenvolvendo as capacidades motoras.

3.3.2 Ensino da Música

O Ensino da Música é outra atividade que as crianças das AEC apreciam muito. Nesta atividade, as crianças desenvolvem capacidades a nível vocal e instrumental tendo sempre o cuidado de olhar para as diferentes épocas e estilos, tanto do passado como do presente. Também se procura que as crianças desenvolvam capacidades criativas e que saibam fazer a interligação entre a música e as outras áreas do saber. Pretende-se que os alunos adquiram conhecimentos relacionados com a área musical, especialmente valorizando o património musical português.

Por isso é fundamental que a educação musical acompanhe a criança em todo o seu processo de crescimento, para que ela a possa interiorizar antes de aprender quaisquer regras de leitura e de escrita.

3.3.3 Ensino do Inglês

A língua inglesa é uma das línguas mais faladas do mundo, por isso, é tão importante dominá-la. Num mundo onde a globalização se tornou imperiosa, quem não dominar as línguas encontra-se certamente em desvantagem, daí a necessidade que as nossas crianças terem contacto com estas o mais cedo possível, especialmente porque é nesta idade que os alunos têm uma maior capacidade cognitiva.

O ensino do Inglês tem como objetivo, sensibilizar as crianças para a diversidade cultural e linguística, desenvolver nelas o gosto em comunicar com pessoas e culturas diferentes, proporcionar nelas uma atitude de autoconfiança e tolerância e prepara-las para o futuro, para que saibam analisar e resolver situações com que se deparem.

Sendo o Inglês, uma das línguas mais faladas no mundo, podemos considerar que é uma mais-valia, para os alunos, o contacto com esta língua o mais precocemente possível. Além disto, a sua aprendizagem serve para combater o grande desnível que se

verificava, quando os alunos entravam no 2º ciclo do ensino básico, pois muitos dos colegas, vindos de instituições privadas, já tinham tido contato com pelo menos 4 anos de escolaridade.

3.3.4 Prevenção Rodoviária

A Prevenção Rodoviária é mais uma atividade, que foi incluída no Programa AEC, com o objetivo de elucidar as crianças dos cuidados a ter para prevenir os acidentes e as suas consequências. Esta atividade foca-se sobre tudo na prevenção ao nível da sinistralidade, tentando sempre, a nível pedagógico, criar hábitos e consciencializar as crianças dos perigos da estrada, tentando sempre que elas tenham comportamentos que lhes permita andar em segurança.

Esta atividade tenta incutir nas crianças: hábitos e comportamentos que lhes permitam andar em segurança no meio rodoviário, conhecer a sinalética de estrada, ter um comportamento correto, aprender desde cedo a respeitar as regras de segurança, alertar as crianças para os problemas de insegurança rodoviário.

A Prevenção Rodoviária é uma atividade que tem por princípio, educar sensibilizar e formar as crianças para que no futuro elas se tornem adultos e que atuem com civismo na estrada.

3.3.5 Robótica

A Robótica é o conjunto dos estudos e das técnicas tendentes a conceber sistemas capazes de substituírem o homem nas suas funções motoras, sensoriais e intelectuais.

A Robótica tem vindo a afirmar-se nos últimos anos como uma ferramenta pedagógica extremamente útil, ainda que emergente, em especial ao nível da educação científica e tecnológica. No entanto, o 1º ciclo do Ensino Básico ainda é considerado o “parente pobre”, sendo raríssimos os estudos da aplicabilidade desta ferramenta neste nível de ensino. Com esta atividade de enriquecimento curricular a criança pode desenvolver a sua capacidade de solucionar problemas, utilizar a lógica de forma eficaz e compreender conceitos ligados à física e matemática. Além dessas competências, a robótica proporciona ainda o desenvolvimento da autonomia, criatividade e organização para o trabalho em grupo.

3.3.6 Artes Plásticas

As Artes Plásticas são fundamentais uma vez que as crianças gostam muito, pois estas artes manifestam-se através de elementos visuais e tácteis, chamando atenção geralmente pela cor e volume, através destas artes, a criança é convidada a criar e desenvolver a sua imaginação. Através da expressão plástica a criança transforma a matéria de forma criativa, transmitindo para o exterior a sua visão do meio.

Esta atividade procura que os alunos desenvolvam capacidades em aspetos da comunicação, da observação da realidade e da linguagem visual no domínio das formas e meios de expressão.

Que aprendam a conhecer os materiais e as técnicas de representação, a desenvolver os processos criativos, conhecer os diferentes códigos das artes, e também desenvolver nas crianças um espírito crítico em relação ao seu trabalho e dos outros.

3.3.7 Ciência Viva

A Ciência Viva é uma atividade que pretende incutir nas crianças o gosto pela ciência, pela investigação, pretende que haja uma ligação entre a teoria e a prática, criando nas crianças o prazer da descoberta, através de metodologias que lhes permitam realizar experiencias, partilhar dificuldades e encontrar respostas em conjunto com outros colegas.

Esta Atividade de Enriquecimento Curricular tem como objetivos: Proporcionar às crianças, aprendizagens teóricas através de contacto com diversos materiais, para que aprendizagem seja mais aliciante, executar experiencias que estejam inseridas nos programas curriculares, contacto com alguns aparelhos científicos como os microscópicos, despertar a criatividade na área científica dos alunos, despertar vocações, etc

3.3.8 Capoeira

A Capoeira é uma expressão cultural afro-brasileira que mistura luta, dança, cultura popular, música. Esta é caracterizada por golpes, movimentos ágeis e complexos, utilizando os pés, as mãos, a cabeça, os joelhos, os cotovelos, elementos ginástico-

acrobáticos. Uma característica que a distingue da maioria das outras artes marciais é o facto de ser acompanhada por música.

A prática desta modalidade contribui para o desenvolvimento físico e mental e é ainda, um instrumento importante de integração social. A “dança da guerra” resulta numa combinação espetacular de musicalidade, acrobática e artes marciais.

3.3.9 Expressão Dramática

A Expressão Dramática é tem uma grande amplitude de ação, devido às diversas formas que pode tomar. Através dela a criança é estimulada a expressar livremente os seus sentimentos, e a desenvolver variadas competências, tais como: a criatividade, o relacionamento interpessoal, representar e criar personagens, dominar progressivamente a expressividade da voz e do corpo. Ter autoconfiança, ser criativo entre muitos outros aspetos.

3.3.10 Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)

As Tecnologias de Informação e Comunicação pretendem promover-se e familiarizar as crianças com termos como informática, computador, internet, multimédia entre outros, vocábulos usados no nosso quotidiano. Uma das principais características das TIC, consiste no facto de utilizar um único meio eletrónico de comunicação que suporta vários tipos de informação: análises matemáticas; imagem; áudio; vídeo etc.

Esta atividade é considerada como uma das mais importantes devido a grande evolução e avanços constantes da tecnologia e ao crescente uso desta no quotidiano moderno da sociedade. A colocação de quadros interativos em todas as escolas do concelho e aquisição de computadores (Magalhães) para todos os alunos do 4ºano de escolaridade as TIC tornaram-se fundamentais para os alunos tendo em conta que uma utilização adequada facilita o desenvolvimento e construção do pensamento, desperta o interesse e a curiosidade, sendo estes dois elementos essenciais para a aquisição de competências dos alunos.

Segundo Morais (1998), as escolas que recorrem ao uso de computadores no seu método de ensino-aprendizagem apresentam melhorias nas condições de estruturação do pensamento do aluno. Outros teóricos defendem que o uso de computadores pelas

crianças revela-se muito positivo desde que relacionadas com outras atividades do conteúdo programático lecionado.

Neste contexto, o computador é encarado como uma ferramenta pedagógica, que cria um ambiente interativo e capaz de proporcionar no aluno, o interesse pela investigação.

3.3.11 Xadrez

A Escola Profissional de Gaia/ Academia de xadrez de gaia tem um papel fundamental na implementação do Xadrez nas AEC.

É do conhecimento geral que o xadrez é baseado na estratégia e enriquece não só o nível cultural do indivíduo, mas também várias outras capacidades como a concentração, memória, a agilidade no pensamento, a segurança na tomada das decisões, a consciencialização da vitória e da derrota, a capacidade de concentração, entre outros domínios.

Vários autores referem que as crianças que jogam xadrez apresentam melhores melhorias ao nível da concentração, inteligência, da memória, mas também na autoestima e no desenvolvimento tanto do cálculo como na parte verbal.

O ex-campeão mundial Garry Kasparov, defendia que «o Xadrez ajuda a melhorar atenção, a disciplina, e o pensamento lógico».

O jogador de xadrez, constantemente exposto a situações em que precisa efetivamente de olhar, entender e avaliar a realidade, pode mais facilmente aprender a planear de modo adequado e equilibrado, a aceitar pontos de vista diversos, a discutir questionários e compreender limites e valores estabelecidos e a vivenciar a riqueza de experiências e de pensamentos.

O Xadrez é uma matéria formativa de primeira ordem, já que desenvolve capacidades cognitivas que ajudam a compreender os conhecimentos do mundo atual e contribui para a formação integral dos jovens.

Estudos Quais comprovam que as crianças e jovens que praticam xadrez melhoraram notavelmente a sua capacidade de raciocínio, o que se reflete num melhor rendimento escolar.

O seu processo de ensino aprendizagem tem uma grande vertente educativa. O xadrez contribuiu para o desenvolvimento intelectual, para a educação social e desportiva, para atingir objetivos culturais e ampliar conhecimentos, para o desenvolvimento pessoal e formação do carácter.

3.3.12 Educação Cívica e Património

A Educação Cívica e Património visa, segundo o livro Educação para a Cidadania, contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo e ainda, para o desenvolvimento de atitudes de respeito pelo património histórico, sua conservação e valorização.

Dentro da continuidade programática prevista para o 1º Ciclo, esta atividade decorre num contexto mais informal, constituindo um tempo de reforço e consolidação de aprendizagens.

Centrado no aluno, esta atividade assume como objetivos gerais:

- Estruturar o conhecimento de si próprio, desenvolvendo atitudes de autoestima e de autoconfiança e valorizando a sua identidade e raízes;
- Utilizar alguns processos simples de conhecimento da realidade envolvente (observar, descrever, formular questões e problemas), desenvolvendo uma atitude de pesquisa e experimentação;
- Utilizar diferentes modalidades para comunicar a informação recolhida;
- Reconhecer e valorizar o seu património histórico e cultural e desenvolver o respeito por outros povos e culturas;
- Reconhecer a importância do Património Cultural, no quadro da tradição universal de interdependência e solidariedade entre povos do Mundo;
- Conhecer algumas datas e acontecimentos marcantes da história do País, da região e do Município.

O processo ensino-aprendizagem desenvolvido pela Educação Cívica e Património Local, em articulação com os conteúdos curriculares do 1º ciclo, tem por objetivo

centrar-se em atividades realizadas segundo os interesses das crianças e a partir do contexto escolar, razão pela qual o programa deve sempre adaptar-se às especificidades da cultura local. Visa contribuir para o desenvolvimento equilibrado das capacidades cognitivas, socio-afetivas e culturais dos alunos, através de experiências de aprendizagem significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras.

3.3.13 Necessidades Educativas Especiais

Os alunos com necessidades educativas especiais, são apoiados nas seguintes áreas: natação, psicomotricidade, musicoterapia, língua gestual e a terapia da fala.

Existe também um projeto denominado de “escola no bairro”, que é dirigido aos alunos de etnia cigana, visando a inclusão das crianças ciganas.

No que se refere ao apoio à família, a Autarquia patrocina os “Clubes Escola” e os “Centros de Formação Desportiva” colaborando, também, com as escolas e com as associações de pais, permitindo aos alunos escolher atividades importantes para o desenvolvimento social, motor e intelectual.

Existe também um projeto com o nome: “Divertir com Saber” em parceria com a Escola Superior de Educação da Universidade do Porto (ESEUP), cuja finalidade é proporcionar aos alunos momentos de partilha e a redescoberta de saberes no âmbito interdisciplinar, com enfoque na matemática, dado a grande dificuldades dos alunos em algumas zonas do Concelho em ter acesso nomeadamente aos equipamentos sociais.

Houve também uma preocupação relativamente ao período de férias dos alunos, por isso foi criado as chamadas Férias Desportivas nos períodos de interrupção letiva, como a época do natal e da pascoa. São utilizadas infraestruturas escolares e do Município promovendo atividades desportivas de carácter lúdico e recreativo, como a natação, equitação, patinagem, canoagem, karaté, esgrima e outras modalidades coletivas e individuais.

Devido ao aumento de alunos e famílias problemáticas nas escolas do Concelho foi criado um grupo/equipa de intervenção socioeducativa constituída por psicólogos, psicopedagogos, educadores sociais e assistentes sociais, que realizam um trabalho com a população alvo em grupo ou individualmente.

Há uma grande aposta na formação de todos os docentes das diferentes atividades envolvidas no projeto educativo e desportivo, onde as infraestruturas sofreram um melhoramento, para que haja um normal funcionamento das AEC.

Foram colocados módulos de sala de aula, realizou-se as coberturas nos polidesportivos, e aquisição de recursos didáticos, em alguns casos personalizados.

Podemos verificar que a chamada Escola a Tempo Inteiro é uma realidade em Vila Nova de Gaia e, no que se refere à formação dos alunos, podemos afirmar que estes tiveram a oportunidade de conhecer novas realidades e ter novas experiências, possibilitando a muitos visitar instituições concelhias que lhes enriqueceu o sentimento de pertença à cidade de Vila Nova de Gaia.

Outro fator importante foi o aparecimento da plataforma digital “gaiaeduc” lançada em 2007. Esta plataforma surgiu num contexto de resposta à automatização da gestão dos processos administrativos associados ao programa das AEC. Esta estava disponível ao público em geral e, em particular, à comunidade educativa interveniente neste programa, ou seja aos alunos, aos encarregados de educação, aos professores, aos coordenadores escolares, aos diretores de agrupamentos e a todo o *back-office* da Gaianima.

A plataforma digital era de grande importância uma vez que geria todo o processo de candidatura, emissão automatizada de contratos e outros documentos como por exemplo o controlo de assiduidade dos Professores, o registo de sumários, o registo de presenças de alunos, as ocorrências na sala de aula, a validação de sumários, a substituição de professores, diversos relatórios, criação de *newsletters*, processamento de honorários e controlo dos recibos verdes.

Para que o sucesso da escola a tempo inteiro fosse uma realidade, foi realizado com todos os estabelecimentos de ensino do 1º CEB um trabalho de parceria, planificação, articulação, integração, supervisão e partilha, corporizando a escola a tempo inteiro.

Este trabalho teve sempre em perspetiva a dinamização de todo o processo educativo, para motivar os diversos agentes e atores da comunidade educativa, para que haja uma maior igualdade de oportunidades e uma inserção social e profissional mais enriquecedora.

Mas para que tudo resulte o melhor possível, é necessário haver uma orientação. E essa orientação vem-nos através da chamada Carta Educativa.

3.4 Carta Educativa

A Carta Educativa é implementada pelo Decreto-Lei nº7 de 2003 de 15 de Janeiro.

O quadro legislativo que enquadra atualmente a participação do poder local na educação remete-o para um papel mais ativo e interveniente na dinâmica educativa e na administração e planeamento da educação.

O envolvimento da Câmara Municipal de VNG no processo educativo concelhio tem caminhado no sentido de ultrapassar a mera execução das políticas normativas da territorialização educativa, definida e dirigida pelo Estado, envolvendo-se diretamente num conjunto de iniciativas e estimulando o aparecimento de dinâmicas locais, promotoras da emergência de uma verdadeira política educativa local. O próprio conceito e objetivos da Carta Educativa, vai nesse sentido, concedendo à autarquia uma participação ativa na racionalização e redimensionamento do parque de recursos físicos existentes e no cumprimento dos grandes objetivos da Lei de Bases do Sistema Educativo e de todas as normas que a regulamentam. Este enquadramento origina que a Carta Educativa da Câmara Municipal de VNG deva ser encarada como um processo dinâmico, onde mediante um diagnóstico aprofundado da situação existente ao nível local e face aos objetivos e normas de nível nacional, se consigam prever as necessidades educativas futuras do município, propondo-se as medidas necessárias para dar-lhes resposta. O atual planeamento da rede teve em consideração um conjunto de princípios fundamentais, nomeadamente:

- O reconhecimento da importância da participação social na construção da ordem local e na definição do bem comum, defendendo a cooperação entre parceiros oriundos de diferentes sectores da sociedade (educação, autarquia, interesses económicos e outros) como elemento fundamental a ter em conta na definição e desenvolvimento da rede educativa;
- O entendimento da rede educativa como uma malha da rede maior e mais geral de equipamentos locais de diversa natureza, que têm como fim comum contribuir para o desenvolvimento nacional através da satisfação das necessidades e aspirações identificadas a nível local;

- A conceção da aprendizagem e desenvolvimento educativo como um processo sequencial, integrado e complementar, não compartimentado, nem no espaço, nem no tempo, nem nos saberes.

Conceção que exige o esforço e a articulação de todo o sistema de educação e ensino e entre estes todos os outros processos e situações educativas a que a escola deve abrir-se numa perspetiva de contributo para a valorização de recursos humanos.

Neste quadro de referência, parece indubitável que deverá continuar a caber à Autarquia manter e estimular a ligação entre a Educação, a Comunidade e o Desenvolvimento Local Sustentado, continuando a assumir essa prioridade e estratégia durante os próximos anos. De igual modo, é neste sentido, que a Carta Educativa deverá traduzir-se, no seu enquadramento e propostas, como um instrumento dinâmico e orientador das políticas educativas, sociais e económicas do Conselho de Vila Nova de Gaia.

4 O Clima Organizacional e Escolar

4.1 Conceito de clima organizacional e Escolar

De acordo com Costa (2010), existem estudos (e.g. Bica, 2000; Brunet, 1952; Ferreira, 2001; Pereira, 2000; Teixeira, 1995) sobre a eficácia e a melhoria da escola que atribuem bastante importância ao clima da organização. O clima é entendido, nestes trabalhos, como a forma dos membros da organização percecionarem a cultura da mesma. De igual modo, para vários investigadores, o estudo da eficácia das escolas é extremamente redutor e até incompleto se não se analisar também o seu clima.

O objetivo de compreender a relação entre o clima organizacional e o processo educacional em organizações escolares, tem servido de justificação para a realização de vários estudos. No entanto, a definição do conceito de clima escolar mostra-se ambígua e motivo de controvérsia entre os diferentes autores.

Sendo assim, é fácil perceber a multiplicidade de definições sobre este e que a leituras das mesmas revela o seu carácter multidimensional.

Para Bertrand e Guillemente (1994, citados por Bica, 2000), o clima organizacional está associado não só à combinação dos comportamentos e motivações dos indivíduos, como também aos seus papéis e estatutos, à dinâmica de grupos, aos sistemas de influência e à forma de exercício do poder e da autoridade.

Brunet (1999, citado por Cortesão, 2010) refere que “o clima organizacional reporta-se às percepções dos atores escolares em relação às práticas existentes numa dada organização”.

Teixeira (1995, citado por Costa (2010) argumenta que o clima de uma organização é aquilo que os atores organizacionais veem e sentem da sua organização. De entre os autores referidos pela mesma autora, destacam-se: Gaziel (1987), segundo o qual o clima está relacionado com aquilo que os atores organizacionais “se apercebem e sentem” numa organização; Kozlowski e Hults (1987), que definem o clima como o “conjunto de percepções individuais do contexto organizacional, descrições que representam interpretações das características, acontecimentos e processos organizacionais mais saliente”; Nóvoa (1990), para quem o clima se reporta “às percepções que os indivíduos têm do seu trabalho e dos papéis, em inter-relação com os restantes atores e com o meio social”; Vala et al. (1988), segundo os quais, o clima se refere à “percepção dos atributos organizacionais partilhada pelos seus membros”; e Dessler (1988), que se refere ao clima como aquele que representa “as percepções que o indivíduo tem da organização para a qual trabalha e a opinião que formou sobre ela em termos de autonomia, estrutura, recompensas, consideração, cordialidade, apoio e abertura” (Cortesão, 2010).

Expressões como “aquilo que os atores organizacionais apercebem e sentem dessa organização”, “percepções que os indivíduos têm do seu trabalho e dos seus papéis”, ou “percepções dos atores em relação às práticas existentes numa dada organização”, aparecem regularmente como forma de explicar o conceito de clima organizacional.

Para Silva (2012), o clima escolar é um constructo que incorpora a colaboração de professores, assumindo várias definições, incluindo a de sistema partilhado de normas e expectativas, moral do corpo docente e contexto psicossocial onde os professores trabalham e ensinam. Ao mesmo tempo, o clima escolar constitui uma variável explicativa da motivação para as aprendizagens e, consequentemente, do sucesso escolar dos alunos, exercendo influência nos níveis de comprometimento, implicação e disposição dos professores para trabalharem, quer em grupo, quer individualmente (Anderson & West (1998), citados por Silva, 2012).

Estudar e perceber o clima escolar possibilita a identificação das dimensões intrínsecas à percepção do ambiente de trabalho por parte dos professores.

Foi nos Estados Unidos, na década de 60, que apareceram os primeiros estudos sobre o clima escolar, destacando-se os trabalhos de Halpin e Croft. Estes trabalhos baseavam-se na análise do clima organizacional das instituições educativas através da percepção, dos professores, acerca dos processos de liderança e das direções das escolas (Revez (2004), citado por Silva, 2012).

Brunet (1999) identifica três grandes variáveis (que qualquer organização escolar comporta) determinantes do clima escolar:

- Estrutura - identificada com a própria estrutura física da escola, integra a dimensão, os níveis hierárquicos e a descrição das tarefas;
- Processo Organizacional - associado à gestão dos recursos humanos, incluindo o estilo de gestão, os modos de comunicação e ainda os modelos de resolução de conflitos;
- Variável Comportamental – relativa aos modos de funcionamentos individuais e de grupo que desempenham um papel ativo na produção do clima.

4.2 Dimensões do clima escolar

Identificar as dimensões do clima é fundamental para se proceder à análise e avaliação do mesmo.

As organizações escolares são caracterizadas por vários fatores como dimensão, estrutura, tipos de liderança, processos de decisão, grau de formalização, número de níveis hierárquicos, tipo de tecnologias, entre outros. A definição de dimensões universais do clima torna-se uma tarefa impossível, daí que alguns investigadores limitem o número de dimensões.

Brunet (1992, citado por Cortesão, 2010), apesar de reconhecer a existência de inúmeras dimensões, refere que a maioria dos estudos do clima e dos seus instrumentos de medida recorrem a quatro dimensões comuns:

- Autonomia individual – inclui a responsabilidade individual, a independência dos indivíduos e a rigidez das normas organizacionais;
- Grau de estrutura imposto pelo cargo – refere-se ao nível a que os objetivos e os métodos de trabalho são estabelecidos e comunicados pela direção;

- Tipo de recompensas – abrange os aspetos monetários e as possibilidades de promoção dos membros da instituição;
- Consideração, calor e apoio – termos relacionados com o estímulo e o apoio que a direção presta aos seus empregados

Anderson (1985, citado por Silva, 2012) propõe uma sistematização integradora das várias teorizações e possibilita uma síntese dos vários modelos que até aí se foram desenvolvendo. Assim, o autor propõe a existência de quatro dimensões:

- Dimensão ecológica: relacionada com o comportamento dos elementos físicos e características materiais da organização (tamanho, equipamentos, características arquitetónicas). As variáveis ecológicas podem exercer um efeito indireto sobre os resultados escolares dos alunos, uma vez que exercem um efeito mediador através do clima organizacional vivido na escola;
- Dimensão ambiente psicossocial: relacionada com os atributos pessoais dos membros da escola, nomeadamente, as suas características físicas, psicológicas, sociais e económicas. As investigações efetuadas evidenciam aspetos como a disposição, a confiança, a satisfação, a formação académica, a estabilidade e a experiência profissional como variáveis associadas a uma perceção positiva do clima organizacional por parte dos professores;
- Dimensão sistema social: relativo às normas que regulam os comportamentos e as interações dos indivíduos no meio escolar (os processos de decisão e de comunicação, o estilo de liderança, o nível de cooperação e de competitividade); Incluem-se, assim, os aspetos que se referem aos padrões de relação entre professores, professores e pessoal não docente, professores e direções escolares e de interação existentes nas escolas. O funcionamento da estrutura organizativa, e a relação estabelecida nesta, pode influenciar a performance dos professores, assim como o clima vivido na escola.
- Dimensão cultural: inerente aos valores, ideologias e estruturas cognitivas próprias dos elementos da comunidade educativa. A escola insere-se num sistema que está em constante mutação, esta variação externa e interna pressiona as direções escolares para regularem constantemente a sua atividade com o objetivo de melhorarem a qualidade e eficácia da escola. Nesta organização complexa, urge conjugar uma visão executiva e administrativa da equipa diretiva

com uma concepção de liderança de promoção da integração e do equilíbrio inter-relacional dos indivíduos, que possua a capacidade de motivar, incentivar, gratificar, e partilhar com o seu grupo (Revez (2004), citado por Silva, 2012).

Em conclusão, e de acordo com Costa (2010), não é possível a existência de um consenso relativamente às dimensões do clima. Sendo o clima de escola uma variável multidimensional, deve-se considerar a existência de várias dimensões do clima, adequadamente selecionadas para a especificidade de cada estudo. Tal como a dimensão, também o instrumento de estudo e análise do clima apenas faz sentido se for construído de acordo com a mesma especificidade.

Qualquer investigador que necessite investigar o clima de uma escola deve ter em conta a sua realidade e as variáveis em causa, escolhendo as dimensões e variáveis mais adequadas ao estudo específico. Ou seja, distinguir e delinear o que realmente quer saber. Como refere Wynne (1989, citado por Costa, 2010), é precisamente aqui que incide a maior dificuldade do estudo do clima de escola, porque “estes elementos raramente estão em perfeita harmonia, mas é justamente através destas zonas de conflito que uma escola pode encontrar o seu equilíbrio dinâmico”.

4.3 Tipologia do clima escolar

Para avaliar e perceber o clima numa organização, em geral, e numa escola em particular, parece não existir um único fator que, por si só, possa ser considerado como determinante do clima. É necessário recorrer a diversas dimensões (Dias (2007), citado por Santos, 2010).

Com a finalidade de estudar o clima organizacional, o questionário tem sido o instrumento de medida mais utilizado. Alguns questionários evidenciaram-se pela função das dimensões do clima utilizadas, de cuja combinação resultam tipologias do clima organizacional, e da população estudada e têm servido de exemplo para novas investigações no âmbito do Clima Escolar.

Um dos questionários que tem sido mais adotado no estudo do clima de escola é o de Halpin e Croft (1963, citados por Teixeira, 2011). Estes autores elaboraram o instrumento OCDQ: *Organizational Climate Description Questionnaire* constituído por 64 itens que expressam condutas observáveis. Das dimensões desse questionário,

surgiram tipologias do clima de escola, que os autores consideraram fundamentais para a determinação das características de uma situação escolar específica.

Este questionário tinha com base quatro dimensões relativas ao comportamento dos professores (entraves, intimidade, atitude e desimpedimento) e quatro dimensões relativas aos diretores (ênfase na produção, indiferença, consideração e confiança).

Segundo Hoy e Clover (1990, citados por Costa, 2010) a inter-relação entre estas condutas pode criar seis tendências diferentes. Os resultados das respostas aos diferentes itens resultam em seis tipos de clima (aberto, autónomo, controlado, familiar, paternal e fechado), podendo este situar-se numa escala contínua que vai de um clima mais aberto a um clima mais fechado:

- Clima aberto: representa uma organização viva, dinâmica, que se mobiliza em função das suas metas e que proporciona satisfação às necessidades sociais dos seus membros. A liderança flui facilmente por parte do grupo e do líder.
- Clima autónomo: impera a liberdade que o líder confere aos membros do grupo para que estes satisfaçam as suas necessidades e como consequência tenham um melhor desempenho profissional a liderança surge a partir do grupo. O líder exerce um escasso controlo sobre os membros do grupo.
- Clima controlado: A valorização é dada à produtividade em detrimento da importância dada à satisfação dos trabalhadores. Neste tipo de clima não se desenvolvem grandes relações sociais e há uma forte tendência para o trabalho individualizado. A produção e o cumprimento das normas são a maior preocupação dos órgãos de gestão. Trata-se, pois, de um clima impessoal e muito orientado para o rendimento do grupo.
- Clima familiar: clima muito pessoal e de fraco controlo. Os elementos do grupo preocupam-se mais com as suas necessidades sociais, prestando pouca atenção na execução da sua tarefa. Trata-se de um clima inadequado, caracterizado por um ambiente de igualdade entre todos os membros da organização, como pertencendo a uma mesma família. Há uma grande proximidade entre todos os elementos e é dada menor importância à parte produtiva.
- Clima paternal: o líder limita os atos de liderança por parte do grupo, tentando mesmo executá-los ele próprio. O grupo não obtém grande satisfação no seu trabalho, nem nas suas aspirações sociais. Há uma forte preocupação com a

produtividade, com o controlo e a centralização de papéis, contudo os seus membros revelam pouco interesse ou preocupação pelo projeto comum.

- Clima fechado: alto nível de apatia em todos os membros da organização. Baixo nível de entusiasmo porque os elementos do grupo não obtêm satisfação nem social, nem profissional no cumprimento eficiente da sua tarefa; a organização está estagnada. Neste clima, os membros sentem-se moralmente em baixo, há pouca sociabilidade e identificação com o projeto da organização. Há uma forte tendência para a formalidade nas relações.

Finlayson (1973, citado por Carvalho,1992) reestruturou o OCDQ dando origem ao “*Social Climate Index*” (SIC) que, para além de estudar o comportamento dos professores e diretores, passa a abranger indicadores acerca dos alunos e dos responsáveis dos departamentos, tornando-se um instrumento mais complexo, que pode ser aplicado a professores e a alunos. Tem seis blocos de perceções e inclui várias dimensões comportamentais:

- Perceção dos alunos sobre o comportamento dos alunos;
- Perceção dos alunos sobre o comportamento dos professores;
- Perceção dos professores sobre as interações dos professores;
- Perceção dos professores sobre as interações com a comunidade;
- Perceção dos professores relativa ao comportamento dos chefes de departamento;
- Perceção dos professores sobre o comportamento do diretor escolar.

A medição destes seis blocos é efetuada, através da análise das escalas da combinação dos itens segundo procedimentos de análise fatorial. Desta combinação resulta o clima de escola.

Outro questionário muito utilizado, o modelo de Likert, *Profile of School* (SPO), referido por Carvalho (1992), aborda o clima em função de oito dimensões que possibilitam a caracterização do tipo de clima característico de uma organização. São elas:

- Os estilos de liderança;
- A natureza das forças de motivação;
- A natureza dos processos de comunicação;

- A natureza dos processos de influência e de interação;
- O modelo utilizado para a tomada de decisões;
- A estratégia de definição dos objetivos e das normas organizacionais;
- O processo de controlo utilizado;
- A definição dos objetivos de desempenho e de aperfeiçoamento.

A combinação das oito dimensões resulta em dois grandes tipos de clima, que se situam numa escala contínua que vai de um sistema muito autoritário (fechado) a um sistema muito participativo (aberto). O *sistema fechado* é considerado como muito rígido, onde os participantes não têm opinião e nem são consultados. De outra forma, no *sistema aberto*, o indivíduo é bastante participativo, tem reconhecimento próprio e faz parte do quadro estratégico de desenvolvimento do seu potencial (Brunet, 1999).

Ainda de acordo com Brunet (1999), quanto mais próximo do sistema participativo estiver o clima de uma organização, melhores serão as relações entre os intervenientes escolares, nomeadamente, entre a direção e os outros membros da escola. Por outro lado, quanto mais perto o clima se encontrar do sistema autoritário, piores serão as relações entre os vários agentes escolares.

4.4 Influência do clima escolar nos professores

A importância do estudo sobre o clima organizacional parece estar associada à sua influência sobre a organização e sobre os seus membros. Neste sentido se pronuncia Neves (2000, p. 27), referindo que esta influência existe e abrange as expectativas e o desempenho dos indivíduos na organização. Considera-se, neste âmbito, a necessidade de resposta das escolas face à pressão social exercida sobre elas, os benefícios de uma análise da organização escolar como apoio aos processos de mudança e à pretendida eficácia da escola (Carvalho, 1992).

O estudo do clima constitui, desta forma, uma base indispensável na avaliação interna da escola, tendo em conta que a análise e compreensão do conjunto de informações que proporciona permitem o conhecimento da dinâmica da escola e das condições em que esta ocorre (Dias, 2007, citado por Santos 2010).

O facto de se considerar várias dimensões no estudo do clima escolar possibilita a avaliação pluridimensional da organização escolar, expondo uma perceção da realidade

concreta de cada escola, isto é, dos seus modos de funcionamento, dos seus recursos humanos e materiais, da sua autonomia, das interações escolares e das potencialidades de mudança (Teixeira, 1995).

Neste contexto, de acordo com Santos (2010), podemos dizer que os professores reagem e atuam em função do clima que percebem e apreendem na escola, e esta perspectiva remete-nos para a ligação entre o clima de escola e a participação dos professores. A avaliação do nível de envolvimento dos professores nas atividades da escola pode ser um elemento útil para conhecermos o clima da organização escolar.

Os resultados de inúmeros estudos que foram realizados acerca do clima escolar, evidencia-se a influência de fatores como a motivação, a participação e o comportamento dos indivíduos, revelando assim a produtividade da organização, sendo que as organizações altamente produtivas são caracterizadas por um clima de participação elevado.

Tabela 1 Influência do clima escolar nos professores

Payne e Mansfield (1973, citados por Santos, 2010)	“ Quanto maior a organização, mais formalizados são os papéis, mais estruturadas e reguladas as tarefas, mais hierarquizadas e formalizadas são as relações interpessoais, etc., e, conseqüentemente, mais o clima da organização é percebido como frio e alienante”
Carvalho (1992)	"As escolas de maior dimensão que tendem a ter uma clima mais fechado e maior resistência à mudança e à inovação."
Payne e Mansfield (1973, citados por Santos, 2010)	“Quanto mais elevado o nível hierárquico do indivíduo na organização, mais ele percebe a sua organização como menos autoritária, mais orientada para as pessoas, mais inovadora, etc., emergindo um clima mais aberto e participativo.”
Brunet (1983)	"A percepção do clima varia em função da posição hierárquica, sendo as posições dominantes as que tendem a perceber o clima como menos autocrático, mais amigável, mais centrado nos interesses dos indivíduos e mais propício à renovação."
Calado e Sousa (1993, p. 206), os estudos de Schneider (1972), Gorman e Malloy (1972)	"Os que estão nos níveis hierárquicos mais altos tem uma percepção mais positiva do clima."
Carvalho (1992)	"As percepções mais positivas do clima de escola dependem de um estilo participativo de gestão, contribuindo favoravelmente um comportamento da direção que se traduza no respeito e consideração pelo trabalho do professor, na ênfase na produtividade, na boa comunicação e na confiança mútuas."
Brunet (1992)	"O clima organizacional participativo é o que proporciona melhores relações entre a direção e os outros membros da escola. Em contraponto está o clima autoritário, o qual, influencia negativamente as relações entre os diversos acores escolares."
Brunet (1992)	“O clima organizacional tem um efeito direto e determinante sobre a satisfação e o rendimento dos membros de uma organização”, sendo “o tipo de relações interpessoais, a coesão do grupo de trabalho, o grau de implicação na tarefa e o apoio recebido no trabalho as principais características do clima que parecem influenciar nitidamente a satisfação”.
Carvalho (1992)	“Quanto maior a satisfação dos professores mais positiva é a percepção do clima”.
Manuela Teixeira (1995)	"Um bom clima de trabalho influencia positivamente a motivação dos vários membros da escola. A autora acrescenta que o clima influencia a forma como os professores se relacionam."
Vera Vila (1989)	"Atribui ao mal-estar dos professores diversas características do clima: a falta de consenso necessário a um funcionamento integrado da escola, a troca de ideias ineficaz entre os professores, a falta de reconhecimento pelo trabalho realizado, a pouca motivação dos alunos para o estudo"

Fonte: Tabela desenvolvida para este trabalho

Assim, a influência do clima no rendimento de uma escola deve ser considerada. A criação de um clima adequado numa escola deverá ser uma preocupação básica para alcançar os objetivos e as finalidades a que esta se propõe.

5 Identidade Profissional, Satisfação da Atividade Docente e Motivação

5.1 O professor e a sua importância para o sucesso escolar

Para Antunes (2001: 253), “o professor é alguém que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o seu saber; alguém que continua a ser um aprendiz, um questionador incansável que nunca toma uma opinião ou perspetiva como última e absoluta”.

Para Arends (1999: 9), “os professores não se apresentam na escola sabendo tudo o que precisam de saber, mas sabendo como descobrir o que necessitam de aprender, como auxiliar os outros a tornar este conhecimento significativo”.

Podemos ainda proferir que professor é como um agente ativo e responsável pelo norte do seu trabalho.

Para Fernandez (1999), “o professor é a pessoa que exerce a profissão docente, sistematicamente e que tem como princípios a organização, a sistematização e o desenvolvimento do processo de ensino.”

Em conformidade com Zabalza (2000), professor é a unidade operativa do programa.

Ser professor é algo sublime, não nos esqueçamos que sem termos quem nos transmita o conhecimento, seríamos como luzes apagadas no mundo.

A arte de transmitir o saber deve ser efetuada por profissionais competentes e com o perfil adequado.

O Decreto-Lei nº 240/2001 e o Decreto Regulamentar nº2/2008 são explícitos neste âmbito, definindo claramente os perfis de competência do professor exigidos para o desempenho das funções de docentes nas dimensões profissional e ética, de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, de participação na escola e da relação com a comunidade e de desenvolvimento profissional ao longo da vida, constituindo, deste modo, as dimensões e os respetivos parâmetros a concretizar na avaliação do desempenho do docente, conforme apresento no quadro que se segue.

Tabela 2 - Modelo, dimensões e parâmetros da avaliação e respectivos avaliadores.

Modelo	Dimensões	Parâmetros	Avaliador (es)
Perfil do professor	Vertente profissional e ética	• Nível de assiduidade • Serviço distribuído	Presidente do agrupamento
	Desenvolvimento do ensino	• Preparação e organização das atividades letivas • Realização das atividades letivas • Relação pedagógica com os alunos • Avaliação das aprendizagens dos alunos	Coordenador do departamento
	Participação na escola e relação com a comunidade escolar Desenvolvimento e formação ao longo da vida	• Participação na vida do agrupamento • Relação com a comunidade • Dinamização de projetos • Exercício de cargos e funções • Melhoria nos resultados escolares e redução das taxas de abandono escolar • Ações de formação contínua	Presidente do agrupamento

Fonte: (Rosalinda Herdeiro, 2008)

É exatamente neste sentido que Simões (2000) caracteriza o desempenho profissional, afirmando que o mesmo respeita ao comportamento do professor no seu trabalho, isto é, o seu desempenho depende da sua competência, do contexto em que trabalha e da sua habilidade para aplicar as competências em qualquer momento.

Porém, se consultarmos o quadro de referência do processo de avaliação, aferimos que há uma relevância substancial nas áreas que dizem respeito à prática docente e à participação na vida da escola, ou seja, uma referência de relevo à qualidade do desempenho do professor.

Este processo de avaliação será o ideal para atender às necessidades de uma sociedade em constante mutação? Estarão as escolas preparadas para receber este modelo de

avaliação? E os seus líderes estarão convictos da importância do seu papel na dinamização de projetos promotores de desenvolvimento profissional? E os professores estarão preparados profissional e emocionalmente para enfrentar um sistema de avaliação tão ambicioso? As instituições de formação (inicial e contínua) de professores terão capacidade de resposta aos propósitos e às necessidades formativas dos professores? E os professores avaliadores reúnem condições técnicas e interpessoais, bem como competências para a prática de supervisão?

Independentemente da sequência de questões que os documentos legislativos suscitem, o papel do professor é valorizado como “profissional de educação com a função específica de ensinar, baseada na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa” (Decreto-Lei nº 240/2001: 2). Porém, a promoção de práticas reflexivas na escola não depende exclusivamente do tempo, da disponibilidade e da capacidade reflexiva do professor, mas também dos contextos educativos e das diretrizes das políticas educativas para e da escola.

Neste âmbito, a legislação recente estimula a escola/agrupamento a criar espaços e atividades de partilha conjunta – formação contínua, colóquios, desenvolvimento de projetos - por outro, solicita a construção de “objetivos individuais” (Decreto Regulamentar nº2/2008: 3) para cada professor relativamente à sua turma, aliciando, deste modo, ao individualismo e ao desinvestimento no trabalho de grupo num contexto caracterizado pela obrigatoriedade de prestação de contas.

5.2 A satisfação na atividade do docente

A importância da investigação da satisfação profissional dos docentes é determinada, antes de mais, pelo facto de “entre as organizações que estruturam a nossa sociedade, a organização escolar é uma das mais relevantes já que, de alguma maneira, irá ter influência sobre todas as outras” (Teixeira, 1995). Para Watson et al. (1991, citados por Borges, 2009), a satisfação no trabalho docente é definida como “o grau de satisfação ou de bem-estar que os professores sentem em relação ao seu trabalho e às circunstâncias que o envolvem”, o que significa que se trata não apenas do trabalho localizado na escola, mas de um contexto de relações entre escola, sociedade e cultura”.

Da revisão bibliográfica efetuada verificamos que são várias as abordagens disponíveis no que se refere a existência de grupos de fatores que influenciam a satisfação profissional.

Em 1973, Porter & Steers classificaram os fatores que influenciam a satisfação profissional em três grandes grupos: fatores gerais relacionados com a organização (salários, promoções, benefícios sociais), fatores relacionados com o contexto de trabalho (natureza da tarefa, estilo de liderança, relação com os colegas) e fatores individuais (idade, traços de personalidade, interesses e valores do indivíduo).

Para Locke (1976), os valores mais importantes que conduziam a satisfação profissional eram: um trabalho mentalmente desafiante (com o qual o indivíduo saiba lidar e que lhe proporcione êxito), interesse pessoal no trabalho realizado, atividade não muito desgastante fisicamente, desempenho recompensado (de forma justa e objetiva, estando de acordo com as aspirações do indivíduo), condições de trabalho compatíveis com as capacidades físicas do sujeito (que permitisse a realização dos seus objetivos profissionais), uma alta autoestima por parte do trabalhador e relações interpessoais facilitadoras da realização dos valores profissionais do indivíduo.

Mais especificamente em relação aos professores, Estrela (1984) e Alves (1994), citados por Valério (2012), procedem ao agrupamento dos fatores determinantes da insatisfação profissional na atividade docente em 5 categorias:

- Fatores económicos (se as recompensas intrínsecas ao trabalho são frustradas, os salários tornam-se fonte de insatisfação);
- Fatores institucionais (os professores sentem a pressão conservadora da instituição);
- Fatores pedagógicos (para além das deficientes condições físicas de trabalho, revertem para o professor os efeitos dos êxitos e fracassos dos alunos);
- Fatores relacionais (relações interpessoais com alunos e colegas nem sempre caracterizadas por uma desejável empatia);
- Fatores sociais (os professores sentem-se numa profissão de baixo estatuto social e com uma imagem social minimizada).

Valério (2012) refere ainda os estudos de Wanberg (1995), Ferreira *et al.* (2001) e Arani & Abbasi (2004) sobre a (in)satisfação profissional:

Wanberg (1995) apresenta uma sistematização dos fatores que influenciam a insatisfação profissional no trabalho docente em 3 grupos:

- Fatores sociais (relacionados com o baixo estatuto social, baixa remuneração, feminização do trabalho docente, entre outros);
- Fatores institucionais (relacionados com a não adequação dos currículos, com a desumanização do sistema, com o ambiente de trabalho deficitário, entre outros);
- Fatores pessoais (relacionados com padrões de sucesso, personalidade preocupada e outros).

Ferreira *et al.* (2001) referem como fatores associados à satisfação profissional docente o trabalho desafiante, a equidade na recompensa, as condições ambientais e físicas de trabalho, relacionamento interpessoal e adequação da personalidade ao trabalho.

Arani & Abbasi (2004) salientaram que a satisfação profissional dos professores está mais relacionada com as características pessoais dos docentes do que com fatores externos, como seja o estilo de liderança ou o clima e cultura da escola.

Seco (2000), no seu estudo sobre *A Satisfação na Atividade Docente*, organiza a revisão empírica dos instrumentos de medida da satisfação em função de quatro principais fatores. Trata-se de uma abordagem em torno das quatro dimensões correlacionadas com a satisfação profissional e que tem vindo a obter de forma mais consistente apoio empírico relevante (Valério, 2012).

5.2.1 Natureza do próprio trabalho

Incluem-se nesta dimensão os aspetos referentes a atividade do professor, a autonomia sentida na profissão docente e a interação com os alunos.

Para Seco (2000), entre as características intrínsecas ao trabalho que contribuem para a satisfação profissional docente destacam-se a natureza importante do trabalho, a diversidade de tarefas e a oportunidade de utilização de competências e capacidades valorizadas pelo indivíduo, a importância da relação com os alunos, o grau de autonomia percecionado, o sentido de responsabilização e de realização, o grau de implicação pessoal no trabalho, a oportunidade para o desenvolvimento de novas aprendizagens e o envolvimento nas tomadas de decisão.

Assim, e de acordo com Valério (2012), para que um professor possa alcançar níveis satisfatórios, necessita de saber lidar com a sua situação de trabalho e reconhecê-la como interessante e significativa e que lhe permita experienciar o prazer da realização na atividade docente.

5.2.2 Recompensas Pessoais

Esta dimensão está relacionada com fatores motivacionais para o desempenho laboral e assumem duas vertentes: uma ligada às recompensas materiais (salário, subsídios e outras) e progressão na carreira e outra ligada a fatores sociais (prestígio e reconhecimento da profissão).

Uma das finalidades do trabalho é a obtenção de uma *remuneração* cuja influência não deve ser descurada no grau de satisfação profissional.

Ao nível da atividade docente, os professores portugueses têm remunerações significativamente inferiores em relação aos seus congéneres europeus e a colegas com as mesmas habilitações académicas a trabalharem em áreas diferentes. Para Alves (1994), e no caso português, os docentes iniciam o seu percurso profissional colocando as recompensas intrínsecas no local cimeiro das suas preferências e, portanto, renunciando conscientemente a remunerações mais elevadas. No entanto, quando as expectativas não se concretizam, os salários convertem-se numa fonte considerável de insatisfação profissional.

O desejo de *progressão na carreira* pode traduzir uma necessidade de desenvolvimento psicológico (induzida pela responsabilidade acrescida inerente a uma promoção), a possibilidade de realizar tarefas mais interessantes e significativas, um desejo de justiça e de equidade, um desejo de estatuto social ou apenas uma necessidade de rendimentos superiores (Seco, 2000).

Seco (2000) argumenta que, tal como no caso do salário, também as oportunidades de progressão na carreira são mais frequentemente referenciadas como fator de insatisfação na atividade docente, quer a nível internacional, quer a nível nacional.

O mesmo autor também refere que a necessidade que os professores sentem de algum *reconhecimento* por parte dos órgãos de gestão, colegas, alunos, pais e de toda a comunidade educativa, tem sido objeto de numerosas investigações e cujas conclusões

vão no mesmo sentido: o baixo estatuto e o pouco prestígio atribuídos à profissão docente refletem-se em sentimentos de insatisfação profissional.

Os órgãos de gestão também têm aqui um papel fundamental ao saberem reconhecer os esforços despendidos pelos professores, bem como os pais que devem ter plena consciência dos esforços e empenho dos professores na concretização das aprendizagens dos alunos. Por último, e não menos importante, urge suscitar nos alunos o respeito, colaboração e obrigatoriedade do cumprimento de regras (Valério, 2012).

5.2.3 Relações Interpessoais

Inclui-se nesta dimensão quer as relações com os colegas, quer as relações com as chefias.

Para Seco (2000), o relacionamento interpessoal, em situação de trabalho, diz respeito às relações formais e informais que acontecem entre pares, colegas e chefias, possibilitadoras da construção de uma auto identidade, de relações de cooperação, ajuda, apoio e de amizade, fatores que poderão contribuir para um aumento da satisfação profissional. Contudo, o trabalho docente tende a ser caracterizado por ser solitário, cada docente encara individualmente as suas responsabilidades e deveres profissionais. A explicação para este enclausuramento negativo pode estar no facto de alguns professores evitarem a troca de experiências pedagógicas e humanas pelo receio que têm em solicitar o apoio de outros colegas. Esta solicitação poderá ser vista como ineficácia profissional e, mais recentemente, devido à competitividade que se tem instalado através da avaliação dos professores.

A importância das *relações com os colegas* na área do trabalho, bem como a capacidade de trabalho em equipa têm sido salientadas por vários investigadores que as consideram fatores importantes na satisfação profissional.

Também para os professores parece ser importante uma relação de apoio, por parte dos colegas, não só pelo poder motivacional que determina para enfrentar a função docente (ajudando a consolidar valores como a coesão, participação e colaboração), mas também pelo espírito de equipa que gera, no sentido de concretizar as tarefas pedagógicas (Seco, 2000).

Ao nível nacional, os estudos apontam para duas realidades distintas e opostas: Cruz *et*

al.(1988) concluem pela existência de elevada coesão interna entre os professores, enquanto que Alves (1991 e 1994) destaca o individualismo negativo que impede a troca de experiências pedagógicas e humanas. Existem, ainda, outros fatores que dificultam o aprofundamento das relações interpessoais dos professores, nomeadamente, a constante troca de local de trabalho, as longas distâncias entre a escola e a residência. Mais recentemente, as alterações legislativas ao nível da avaliação de desempenho e da gestão das escolas tem vindo a agravar as relações entre os docentes e os órgãos de gestão.

As *relações com os órgãos de gestão* merecem, também, destaque uma vez que estas desempenham um papel importante para a satisfação no trabalho. De acordo com Seco (2000), quando se estabelecem boas relações com os órgãos de gestão, os bons desempenhos são valorizados, a opinião dos colaboradores é respeitada e se mostra interesse pessoal por eles, então existe uma melhoria da satisfação profissional.

Segundo Alves (1991), Santos (1996) e Seco (2000), a participação dos professores na gestão escolar, nos vários órgãos e departamentos e na tomada de decisões vem contribuir para a melhoria da satisfação profissional, bem como para uma melhor identificação com a escola, alunos, pais e demais comunidade e para um maior empenho do docente na escola.

5.2.4 Condições de Trabalho

A definição precisa do que são as *condições de trabalho* é uma tarefa árdua e complexa, uma vez que este conceito é utilizado, de uma forma excessivamente ampla e, por vezes, pouco específica.

Alves (1991) defende que as condições de trabalho incluem os aspetos físicos (edifícios escolares, espaços interiores e exteriores, material e equipamentos) e os aspetos organizacionais (estruturação e carga horária), número de alunos, calendarização de reuniões, distribuição de tarefas, trabalho em casa, tempos de lazer e férias).

Para Seco (2000), a revisão de vários estudos sobre o tema permitem sistematizar as condições gerais de trabalho em quatro grandes categorias: condições ambientais; condições temporais; condições de exigência e esforço do trabalho; condições sociais e organizacionais.

- *Condições ambientais* – dizem respeito às condições gerais de conforto físico

- (temperatura, luz, higiene), às condições de segurança, equipamentos de trabalho, localização do edifício e abertura dos espaços de trabalho;
- *Condições temporais* – estão relacionadas com a duração dos períodos de trabalho, os quais apresentam implicações, diretas e indiretas, na saúde segurança e qualidade de vida do indivíduo. De acordo com Locke (1976, citado por Valério, 2012), os professores que apreciam o que fazem sentem que as horas não chegam para realizarem tudo o que pretendem e os que não gostam tentam despachar o seu trabalho, para que lhes reste tempo para fazerem aquilo de que gostam.
- *Condições de exigência e esforço do trabalho* – referem-se ao esforço físico e/ou mental envolvidos na concretização da atividade profissional ou de determinada tarefa. Os sintomas da fadiga ou cansaço (aborrecimento, cansaço, diminuição da boa disposição, irritabilidade), quer físico, quer mental, têm efeitos igualmente importantes sobre o desempenho e a satisfação profissional.
- *Condições sociais e organizacionais* – abrangem um vasto leque de variáveis, como o clima organizacional, as relações interpessoais, o grau de participação nas decisões, a circulação de informação, e as expectativas sociais acerca do próprio trabalho.

Para além destas condições, deve-se atender ainda, e de acordo com o mesmo autor, à dimensão temporal, no caso concreto da atividade docente, já que “*vários trabalhos de investigação identificam a falta de tempo para atender às múltiplas responsabilidades que se têm acumulado sobre o professor, como causa fundamental do seu esgotamento*” (Esteve, 1995, citado por Seco, 2000), com possíveis implicações para a satisfação profissional.

6 Motivação

6.1 Definição de Motivação

Não é fácil definir o que é a motivação, pois trata-se de algo invisível que é utilizado de forma generalizada nas ciências humanas e que é abordado, sobre várias perspetivas.

Uma das definições possíveis é *“O conjunto de forças energéticas que têm origem quer no indivíduo quer fora dele, e que dão origem ao comportamento de trabalho, determinando a sua forma, direção, intensidade e duração.”* (Miguel Pina e Cunha, 2007).

A partir de uma análise e revisão das diferentes definições de motivação encontradas, Steers & Porter (1991) concluem que, no geral, estas apresentam três denominadores comuns: algo que estimula ou inicia o comportamento humano, que o orienta e dirige e que o mantém (Seco, 2000).

A literatura mostra que a satisfação no trabalho está intimamente associada à motivação dos trabalhadores. A satisfação tem sido associada a resultados organizacionais positivos, tais como maior inovação, menor stress, maior produtividade, crescimento organizacional, baixos níveis de absentismo, elevados níveis de motivação, e também tem sido relacionada com a satisfação com a vida. Assim sendo, elevados níveis de motivação têm sido considerados um resultado positivo da satisfação no trabalho (Machado et al., 2011).

As teorias da motivação de Maslow (1943) e Herzberg (1959) citados em Zanelli, Borges e Bastos (2004) têm sido mais utilizadas pela abordagem psicológica para o estudo da motivação em professores uma vez que são baseadas nas necessidades e conteúdos do trabalho, e da avaliação das ações a partir das atribuições de causas e razões.

A Teoria das Necessidades proposta por Maslow tem origem biológica. A sua conceção parte do princípio de que o homem deve atingir o seu autodesenvolvimento e crescimento. Na pirâmide proposta por este autor distinguem-se cinco categorias de necessidades, onde as necessidades inferiores precisam em parte estar satisfeitas para que as necessidades superiores mostrem-se como motivadoras. A pirâmide de Maslow possui duas categorias de necessidades inferiores (fisiológicas e de segurança) e três de superiores (social, de estima e auto-realização). As necessidades fisiológicas são indispensáveis à sobrevivência e à continuação da espécie. São necessidades inatas ao indivíduo, como alimentação, desejo sexual entre outras desse nível. As necessidades de segurança referem-se à proteção contra ameaças ou perigo, e surgem quando a primeira necessidade, a fisiológica, está em parte satisfeita. As necessidades sociais partem da aceitação do outro, do afeto, da aceitação dos grupos sociais dos quais se participa. As

necessidades de auto-realização formam a condição mais elevada da pirâmide de Maslow, sendo o máximo do crescimento e busca de autodesenvolvimento.

Herzberg, na sua teoria, concebe a motivação como satisfação das necessidades complexas - estima e auto-realização. A motivação, nessa concepção, é resultado do trabalho em si e não de recompensas externas ou de condições do trabalho. A conclusão dos seus estudos levou-o a concluir que os fatores motivacionais podiam ser divididos em fatores higiênicos, variando da condição de insatisfação à não insatisfação (extrínsecos), e a dos fatores motivadores que variam da satisfação à não satisfação (intrínsecos). Para Herzberg, a motivação só aconteceria por meio de fatores motivadores. Os fatores higiênicos (extrínsecos) seriam definidos por salários, tipo de chefia, política e diretrizes das organizações. O trabalho teria fatores positivos e negativos apenas evitando a insatisfação e não elevando a satisfação. Os fatores motivacionais (intrínsecos) seriam fatores de valorização e reconhecimento que levam à satisfação. A motivação muitas vezes mostra-se pela satisfação que o indivíduo tem na sua realização profissional. Trata-se de um sentimento em relação ao trabalho, o quanto gosta de realizá-lo, o quanto se sente valorizado e recompensando pela sua profissão.

6.2 Pesquisas empíricas sobre motivação e desmotivação em professores

Para que o professor possa ter sucesso em transmitir os conteúdos disciplinares e alcançar um bom nível de aprendizagem por parte dos alunos, deve *querer ensinar* e *estar motivado* para tal, não descurando, no entanto, o interesse do aluno que também deve estar presente na aquisição de conhecimento. Um professor desmotivado não motiva o aluno no seu processo de aprendizagem e um aluno desmotivado não tem interesse em aprender, nem motiva seu professor a fazê-lo, ou seja, se não há conexão de saberes e interesses de ambas as partes para o ensino, não há motivação mútua (Barreiros, 2008).

A motivação no contexto escolar é um determinante na qualidade da aprendizagem e no desempenho, e o professor tem um grande impacto na motivação dos alunos.

Moreira (2005), no seu estudo sobre “*A Motivação e o comprometimento do professor na perspectiva do trabalho docente*”, teve como principais objetivos analisar a relevância da satisfação no trabalho, investimentos pessoais, alternativas de carreira e o comprometimento.

Moreira (2005) argumenta que existe um número ainda reduzido de pesquisas e atenção da literatura direcionada à motivação dos professores, apesar de ser tratada como certa ou constante. Contudo, este autor considera que existem discrepâncias entre os professores quanto aos conceitos de motivação e comprometimento, pois há variações diárias de interesse, comprometimento e motivação dos professores em relação ao trabalho.

Os resultados obtidos por Moreira (2005) mostraram que as fontes de satisfação no trabalho docente passavam por ver o aluno aprender, relacionar-se com jovens, ajudá-los a tomar decisões na vida e a qualificação profissional. Como fontes de insatisfação, foram encontradas a falta de união da classe, a falta de reconhecimento no trabalho desenvolvido, a indisciplina dos alunos, o aumento da carga administrativa e, até certo ponto, o salário.

Moreira (2005), conclui ainda que além do ato de ensinar, o professor tem outras três formas de satisfação: as recompensas intrínsecas (ao trabalhar com jovens, verifica-se que eles aprenderam e que os professores podem ajudá-los em suas vidas), extrínsecas (salário, prestígio e status, estabilidade e férias) e as complementares de dimensão objetiva e subjetiva, por exemplo, a estabilidade do emprego público, férias e feriados prolongados. A insatisfação tem, por seu lado, a sua causa maior na relação professor-aluno, incluindo a indisciplina, o desinteresse, as aulas monótonas, a falta de união da classe e o trabalho burocrático.

A pesquisa sobre “*Ensino Fundamental: Papel do Professor, Motivação e Estimulação no Contexto Escolar*” de Alves e Oliveira (2005), teve como objetivos a análise do papel do professor no processo de estimulação e manutenção do interesse do aluno.

Nas suas conclusões e com relação à satisfação, apenas uma das professoras entrevistadas relatou estar insatisfeita; as demais relataram que há satisfação por gostarem do trabalho e pelos resultados obtidos com os alunos, mas há queixas de falta de material, má remuneração e desvalorização da profissão.

Mendes e Gitahy (2005), no estudo que desenvolveram sobre os “*Fatores que Influenciam na Motivação de Professores da Rede Estadual de Ensino, no Exercício do Magistério na Cidade de Maringá- PR*”, tiveram como objetivo a verificação dos

fatores que interferem na motivação dos professores do ensino médio e fundamental da cidade de Maringá e a possibilidade de mudanças da realidade encontrada.

Nos seus resultados puderam concluir que a principal origem da desmotivação é a realidade escolar, reflexo de uma relação política, social e cultural em crise. O fator salário, por sua vez, não foi o que mais contribuiu para a desmotivação. Segundo os professores, é necessário conscientizar família e comunidade a assumirem o papel educacional juntamente com a escola e reestruturar políticas educacionais, e também uma educação continuada para os professores no intuito de trazer para a escola ideias e projetos novos.

Relativamente à desmotivação ao longo dos anos, os autores referem a indisciplina e a falta de compromisso com o aluno, seguido do não compromisso da família e do governo, problemas sociais e culturais, de ordem económico-financeira da família dos alunos, baixos salários, falta de recursos, o excesso de trabalho e a desvalorização da disciplina na escola.

6.3 Técnicas de motivação

As técnicas de motivação procuram aproveitar as possibilidades energéticas das fontes de motivação para orientar os esforços dos alunos no processo de aprendizagem.

São inúmeras as técnicas de motivação que o professor pode usar para motivar os seus alunos.

- Correlação com o real - O professor procura relacionar o que ensina com a realidade envolvente: a experiência do aluno, factos da atualidade. As aulas apresentarão um cunho de realidade e autenticidade.
- Sucesso inicial - O aluno é levado a responder a perguntas relativamente fáceis, como se fossem difíceis. Entusiasmado com o sucesso das respostas, o aluno dedica-se às tarefas escolares.
- Participação do aluno - O professor, através de questões e situações problemáticas interessantes, estimula a participação ativa dos alunos nas atividades escolares. Estes passam de meros espectadores para se tornarem parte ativa da aula. As sugestões dos alunos devem merecer a melhor atenção e simpatia por parte do professor: os alunos devem ser incentivados a *realizar* a aula.

- Material didático – O professor deve usar todos os meios auxiliares de ensino, de forma a ilustrar e concretizar os assuntos através de algo mais que palavras.
- Reconhecimento da utilidade da matéria – É importante mostrar aos alunos a utilidade das matérias apresentadas, do ponto de vista social ou do próprio interesse dos mesmos.
- Conhecimento preciso dos objetivos de cada aula
- O aluno deve conhecer claramente o que se pretende com a aula que se vai desenvolver. A participação do aluno na aula será mais consciente quando reconhece os fins para que se destinam os esforços solicitados e qual o ponto de chegada.
- Aspirações do aluno – O professor deve procurar relacionar o que ensina com as aspirações culturais, profissionais e sociais dos alunos e mostrar-lhes de que forma as matérias lecionadas podem ajudá-los na realização dos seus objetivos.
- Personalidade do professor - A maneira de ser, o entusiasmo, a simpatia e a compreensão do professor pesam como fatores decisivos de motivação. O professor deve viver as suas aulas, para que os alunos sintam que ele se dá inteiramente ao seu trabalho e, indiretamente, a eles.
- Interesse para o aluno – O professor deve mostrar interesse pelas aspirações, sucessos e dificuldades do aluno, mesmo as que estão fora do âmbito da escola. O aluno precisa sentir que é mais importante do que a matéria que é ensinada.
- Sucesso - Toda a gente deseja o sucesso e se entusiasma com ele. O insucesso contínuo é frustrante; o insucesso ocasional pode gerar reações salutareas.

As atividades devem ser planeadas em função das capacidades de sucesso e os bons resultados devem ser conhecidos quanto antes para que funcionem como reforço.

Pode-se concluir então que:

- O êxito é mais incentivador do que o fracasso.
- Os resultados do ensino são melhores quando as tarefas escolares se realizam sem pressão.
- O progresso é mais rápido quando os alunos reconhecem que as tarefas escolares coincidem com os seus interesses imediatos.
- O conhecimento dos resultados é forte estímulo motivador.
- Os objetivos bem definidos convidam a trabalhar.
- Os incentivos positivos agem mais fortemente que os negativos.

- As diferenças individuais dos alunos devem ser tidas em conta.
- Um motivo forte quando frustrado, pode provocar formas indesejáveis de comportamento.
- O professor deve estar sempre disposto a incentivar os seus alunos, criando situações, planeando trabalhos com eles, empenhando-os em atividades individuais ou coletivas, ouvindo-os ou animando-os.

7 As Interações Escolares

Seco (2000) sugere que o relacionamento interpessoal, em situação de trabalho, diz respeito às relações formais e informais entre pares, colegas e chefias, possibilitadoras da construção de uma autoidentidade, de relações de cooperação, ajuda, apoio e de amizade – fatores que poderão contribuir para um aumento da satisfação profissional. E acrescenta que, apesar da possibilidade de desenvolver amizades no contexto de trabalho não ser apresentada como uma componente central da satisfação profissional, as relações interpessoais com os colegas são, claramente, uma dimensão a ter em conta uma vez que condiciona o grau de comprometimento do indivíduo numa determinada profissão (Seco, 2000).

Tal como os outros profissionais, o professor enquanto pessoa, apresenta-se como um ser aberto à relação com os outros e nessa relação encontra o sentido da sua própria existência. Assim, deve ser capaz de interagir com os outros e, não o sendo, não poderá assumir a profissão (Teixeira (1995) citado por Cortesão, 2010).

As interações e a perceção das mesmas dentro de um estabelecimento educativo são uma das dimensões do clima organizacional escolar que têm sido analisada e avaliada em diferentes estudos relativamente à motivação e à satisfação no trabalho.

O professor *“deve partilhar os seus problemas, para não os acumular; deve analisar em grupo as tendências mais significativas da mudança social; deve expressar as suas dificuldades e limitações para trocar experiências, ideias e conselhos com os colegas e com os outros agentes da Comunidade Educativa”* (Nóvoa et al., 1991, p.119). Daí que, a comunicação deva ser considerada um elemento simplificador das tarefas de ensino, favorecendo o sentido de auto-realização do professor.

Seco (2000), citando Alves (1994), alega que, por vezes, “é visível que os professores se enclausuram num individualismo negativamente influenciador da troca de

experiências não só pedagógicas, mas também humanas”, justificando que a “percepção de ineficácia profissional é o principal fator de receio de solicitar o apoio dos colegas” (Jesus (1997) citado por Seco, 2000).

Ser professor pode acarretar efeitos mais negativos, como a frustração, o fracasso profissional, o desânimo e a falta de realização profissional, e que induzirão negativamente na formação do professor enquanto pessoa. Tendo em conta esta perspetiva, Teixeira (1995, citado por Costa, 2010) argumenta que será importante que o professor desenvolva o seu ser profissional como ser de relação.

Seco (2000) defende que as relações interpessoais formais e informais, com os pares e chefias, contribuem para a construção de uma auto-identidade e de um espírito de cooperação, ajuda, apoio e amizade que poderão contribuir para o aumento da satisfação profissional dos professores.

7.1 Relação com os colegas

A importância das relações com os colegas na área do trabalho, bem como a capacidade de trabalho em equipa têm sido alvo de estudo por vários investigadores que as consideram fatores cruciais na satisfação profissional.

Assim, ao assumirmos que as organizações, e, portanto, as organizações escolares, são no seu essencial um sistema social, não podemos descurar o que a Escola das Relações Humanas enfatizava, nomeadamente, o carácter imprescindível e insubstituível das estruturas informais dos grupos nas organizações, os quais funcionariam basicamente como meios de socialização e de cooperação (Valério, 2012).

É a partir da comunicação, do diálogo e da interação que os trabalhadores, e da mesma forma, os professores desenvolvem padrões de relação no contexto laboral e que condicionam expectativas e influenciam comportamentos. Seco (2000) argumenta que, para além do sentido de pertença e de estruturação da identidade profissional, as relações com os outros elementos do grupo permitem a partilha de atitudes e valores semelhantes, facilitando uma maior rapidez e eficácia na concretização dos objetivos, as tomadas de decisão de maior risco e o seu enriquecimento, viabilizando o progresso de cada um em relação aos objetivos pessoais que pretende atingir.

Teixeira (1995), no seu estudo sobre *O Professor e a Escola: perspectivas organizacionais*, conclui que os professores com melhor opinião sobre o relacionamento entre professores revelam um maior nível de colaboração com os colegas nas tarefas escolares, enquanto os professores com pior opinião das relações com os colegas afirmam menor colaboração.

Em Portugal, os estudos evidenciam duas realidades distintas e opostas. Para Cruz et al. (1988, citado por Valério, 2012) revela-se uma coesão interna dos professores elevada, materializada no recíproco relacionamento entre colegas. No entanto, para Alves (1991 e 1994, citado por Valério, 2012) sobressai o individualismo negativo que impede a troca de experiências pedagógicas e humanas. É, contudo, indiscutível a importância dos relacionamentos estáveis e profícuos para a construção de uma identidade profissional sólida.

Ainda no contexto português, existem outros fatores que dificultam o aprofundamento das relações interpessoais dos docentes, nomeadamente, a grande mobilidade geográfica (e de local de trabalho) e que implica uma constante mutação do referencial interpessoal, dos laços de amizade, assim como da continuidade de trabalhos plurianuais individuais ou de grupo. As longas distâncias entre a casa e a escola diminuem o tempo livre do professor que se vê impedido de uma participação mais ativa em atividades voluntárias (não letivas) e de um aprofundamento das relações extra-escola com os demais professores. Esta incapacidade incute nos professores, um sentimento de não pertença à escola e ao seu grupo de trabalho e, portanto, o seu desinvestimento será inevitável (Alves, 2006).

Especificamente, os professores das AEC tem sido alvo destas incapacidades. Além de uma mudança constante do local de trabalho, quando não é a incerteza do futuro laboral, a maioria destes professores fica afeto a um agrupamento de escolas e, portanto, exerce a sua atividade em várias escolas. Sendo assim, torna-se quase impossível a criação de relações interpessoais estáveis, da participação em atividades extra letivas e a criação de um sentimento de pertença a uma escola ou mesmo a um grupo de trabalho.

7.2 Relação com o coordenador

Para além da interação com os colegas, vários trabalhos nesta área evidenciam a influência das relações com os órgãos de gestão para a satisfação profissional.

De acordo com Alves (2006), as relações que os professores estabelecem com as chefias também representam um fator indispensável para alcançar a sua satisfação profissional, nomeadamente, tendo em conta os modelos de gestão e estilos de liderança adotados pelo órgão de gestão.

Evidencia-se, em alguns estudos, um incremento da satisfação profissional dos profissionais quando se estabelecem relações amigáveis e cooperantes com o órgão de liderança. Assim, Seco (2000) argumenta que, havendo um bom relacionamento entre professor e direção da escola, elogios ao bom desempenho do professor, respeito pela sua opinião e demonstração de interesse pessoal por ele, mais fácil se torna o alcance dos objetivos profissionais que o trabalhador valoriza.

Atualmente, a organização das instituições é, cada vez mais, caracterizado pela partilha de decisões e responsabilidades. As condutas de liderança são baseadas em decisões e responsabilidades compartilhadas, e não tanto em ordens verticais oriundas de níveis superiores, e, deste ponto de vista, assistimos à substituição do termo subordinados pelo termo colaboradores.

A respeito da capacidade dos profissionais intervirem na tomada de decisões, Carole Pateman (1970, citada por Costa, 2010) identificou três níveis de participação. De acordo com a autora, existe a pseudo-participação, quando os participantes não têm qualquer tipo de influência sobre os processos de tomada de decisão. Há ainda a participação parcial, quando, apesar do poder de decisão estar nas mãos do topo hierárquico, os participantes adquirem alguma capacidade de decisão, de ordem executiva ou burocrática, por exemplo. Finalmente, a participação total é aquela em que todos os atores estão numa situação igualitária e a todos é reconhecida igual capacidade para influenciar a tomada de decisões.

As relações com a chefia são interpretadas segundo a disponibilidade dos colegas dos órgãos de gestão para ajudar a resolver problemas, não só em espaço de aula como também em todo o contexto escolar, para ajudar na realização de projetos cujo objetivo será o bem-estar e o sucesso dos alunos, professores e funcionários, assim como para otimizar o funcionamento da escola (Seco, 2000).

De acordo com alguns estudos (Cruz et al., 1988; Alves, 1991 e Seco, 2000), um bom líder deve ser, de preferência, um excelente condutor de pessoas e de equipas de

trabalho, isto é, as características de personalidade são preferidas em detrimento das competências técnicas.

Alves (2006) constatou que uma boa liderança na escola, paralelamente a um relacionamento firme entre os órgãos de gestão da escola e os seus professores, contribui para a diminuição do *stress* profissional nos docentes e influencia claramente o seu grau de satisfação profissional.

Segundo Alves (1991), Santos (1996) e Seco (2000) (citados por Valério (2012), a participação dos professores na gestão das escolas, nos vários órgãos e departamentos e na tomada de decisões vem contribuir para a melhoria da satisfação profissional, uma maior identificação com a escola, com os alunos, com os pais e comunidade escolar, bem como, para um maior empenho do docente na escola.

7.3 Relação com os alunos

A motivação intrínseca do aluno não resulta de treino ou de instrução, mas pode ser influenciada principalmente pelas ações do professor. Não descurando as crenças, conhecimentos, expectativas e hábitos que os estudantes trazem para a escola, a respeito da aprendizagem e da motivação, o contexto escolar e da sala de aula, torna-se fonte de influência para o seu nível de envolvimento (Ames, 1992; Givvin, Stipek, Salmon & Macgyvers, 2001; Guthrie & Alao, 1997; Stipek, 1998, citados por Guimarães 2004).

As interações escolares registaram diversas mutações ao longo do tempo. Para Nóvoa (1991), o aumento gradual de conflituosidade foi responsável pelo acréscimo das dificuldades que os professores enfrentam na criação de modelos mais justos e participados de disciplina.

Uma matéria que tem interessado o contexto escolar e a relação pedagógica é, de fato, a indisciplina, mobilizando pais, professores e técnicos numa discussão superficial baseada essencialmente no senso comum e, desta forma, contribuindo para uma falta de clareza e consenso a respeito do significado do termo indisciplina.

O professor deve utilizar a sua autoridade na sala de aula de uma forma artificiosa. A forma com este demonstra o seu poder contribui para sua eficiência. Neste sentido, construir a autoridade através da imposição da obediência, das suas vontades e seus valores constituir-se-á como autoridade e obterá um respeito unilateral por parte dos

alunos, baseado no medo das punições. Já o professor que mantém relações baseadas no respeito mútuo obterá autoridade por competência.

Tassoni (2000), citando Vygotsky (1994), destaca a importância das interações sociais, sugerindo a ideia de mediação e da internalização como aspectos fundamentais para a aprendizagem. A autora argumenta que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas e, portanto, é a partir da sua inserção social com as pessoas que a rodeiam que a criança se vai se desenvolvendo.

Smolka e Góes (1995, citados por Tassoni, 2000) abordam o conceito de mediação representando-a como uma relação sujeito-sujeito-objeto. *“Isto significa dizer que é através de outros que o sujeito estabelece relações com objetos de conhecimento, ou seja, que a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro”*. A aprendizagem é uma atividade que pressupõe uma relação que *“envolve três elementos, não apenas dois: o sujeito que conhece, a coisa a conhecer e o elemento mediador que torna possível o conhecimento”*. *“De fato, para chegar ao objeto, é necessário que o sujeito entre em relação com outros sujeitos que estão, pela função social que lhe atribuem, constituindo esse objeto enquanto tal”* (Pino (1997) e Klein (1996), citado por Tassoni, 2000).

Tal como refere Teixeira (1995), a criação da profissão docente deve-se à existência dos alunos, logo, a sua atividade deve estar centrada sobre eles e na sua construção enquanto pessoa. Ao aluno, por sua vez, cabe-lhe a tarefa de ajudar a fazer-se pessoa e de cooperar com os seus educadores no processo de aprendizagem.

Nesta concepção relacional entre professor e alunos, persiste a ideia de que o professor se deve assumir como um companheiro, amigo e mesmo confidente. Contudo, numa situação posterior, ele terá de assumir sempre a função de juiz avaliador do aluno (Correia, 1996). Daí a importância das diferentes formas de interação entre as professoras e os alunos, para a formação da auto-estima e da autoconfiança, influenciando diretamente no processo de aprendizagem (Tassoni, 2000).

Assim, para Tassoni (2000), o professor deve empregar formas bastante refinadas de comunicação afetiva como adequar a tarefa às possibilidades do aluno, fornecer meios para que realize a atividade confiando em sua capacidade, demonstrar atenção às suas dificuldades e problemas.

O estilo motivacional do professor é considerado uma característica associada à personalidade, mas é suscetível a fatores sócio contextuais como, por exemplo, o número de alunos em sala de aula, os anos de serviço, o género, a idade, as interações com a direção da escola, as concepções ideológicas, entre outros. Por outro lado, a interação dos professores com seus alunos extrapola as disposições pessoais uma vez que esta engloba a sua perceção acerca do envolvimento dos estudantes, das pressões sofridas no decorrer do ano letivo, provenientes das relações com a comunidade, como pais e diretores e o tipo de avaliação do trabalho utilizado pela escola (Guimarães, 2004).

Amado (2000, citado por Cortesão, 2010) enfatiza o facto de as representações que professores e alunos constroem uns dos outros, surgem como variáveis importantes para compreender os comportamentos de cada um. Assim, as representações dos professores são construídas tendo por base dois fatores essenciais, a adequação do comportamento às regras de aula e da instituição e o da aprendizagem. Neste sentido, o bom aluno será “obediente, conformista e recetivo à mensagem escolar”.

Costa (2010), no seu estudo sobre *Clima de Escola e Participação Docente*, concluiu que a maioria dos professores considera os alunos interessados, respeitadores e disciplinados, assumindo também, que têm uma boa relação com os alunos, de convivência e apoio.

7.4 Relação com a Comunidade Educativa

Silva (2012) afirma que há um imenso campo de potencialidades a explorar quando a Escola se abre à Comunidade, nela constrói laços fortes de confiança mútua e com ela partilha e desenvolve o seu Projeto Educativo. O ato de educar torna-se mais completo, mais rico e mais profundo e a Escola cumpre, assim, bem melhor o seu papel formativo junto das crianças e jovens, das famílias e da sociedade

Para Branco (2007, citado por Varela 2012), a escola comunidade educativa tem subjacente um sentido democrático que apela a uma partilha de interesses entre os seus membros e a uma interação e cooperação alicerçada em objetivos socioeducativos, entendida a sociedade “como o resultado de uma união orgânica entre indivíduos”, e acrescenta, “A uma perspectiva atomística da educação, substitui-se uma perspectiva sistémica, considerando-se a escola como um sistema aberto, que resulta de uma

diluição de fronteiras entre a escola e a comunidade envolvente. A escola torna-se, assim, num recurso educativo da comunidade, transformando-se numa escola-comunidade educativa”.

A comunidade educativa torna possível a intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na atividade e na vida de cada escola, ou seja os diferentes agentes do sistema de interação escolar. Para além dos alunos, dos professores, e do pessoal não docente, temos os pais e encarregados de educação, os representantes das autarquias mas também da comunidade local, nomeadamente representantes de instituições, organizações e atividades económicas, sociais, culturais e científicas (Lopes Teixeira, 2011).

Para Carvalho (1996, citado por Cortesão, 2010), o bom funcionamento de um estabelecimento educativo deve partir da procura de interações entre a estrutura social e a ação dos indivíduos. Os professores têm como função fornecer respostas criativas e ativas às necessidades impostas pelos contextos escolares (a sala de aula e a escola), e a estrutura social (a comunidade local, a sociedade e o estado), que, por sua vez, deverá exercer a sua própria influência no funcionamento das escolas.

Contudo, apesar da legislação atual visar o favorecimento do envolvimento parental, persistem dificuldades e as escolas parecem manter os seus padrões tradicionais de interação com as famílias. Parte dessas dificuldades estão relacionadas com o facto dos professores, que constituem um elemento chave na construção dessas parcerias, não estarem suficientemente preparados para desempenhar esse papel (Villas-Boas, 2009).

Correia (1996) alega que se tem notado algum desconhecimento por parte dos professores em relação às formas de colaboração entre escolas/ famílias provocado, em grande parte, pela falta de instrução verificada na formação inicial relativamente a estratégias sobre o relacionamento entre as escolas e os pais.

No âmbito da realização da sua tese mestrado, Cavaco (1993, citado por Cortesão, 2010) concluiu que nem sempre a intervenção dos pais na escola é das mais ativas, pois se há pais que se interessam e procuram informação sobre o desempenho dos seus filhos, outros tentam fugir às suas responsabilidades enquanto educadores.

Estas visões distintas de perceber e avaliar a relação entre a escola e a comunidade educativa tornam-se prejudiciais, dificultando o diálogo entre os diferentes agentes da Comunidade Educativa.

A realidade portuguesa, num estudo realizado por Correia (1996), revela alguma falta de tradição relativamente ao interesse dos pais pela escola, sendo que apenas uma minoria contacta com esta entidade. Esta situação leva os professores a uma condição de isolamento na escola, nas suas decisões e, naturalmente, a um aumento das suas responsabilidades.

Posteriormente, Villas-Boas (2009), no seu estudo sobre *A Relação Escola-Família-Comunidade Inserida na Problemática da Formação de Professores*, conclui que os resultados parecem positivos e vieram mostrar, mais uma vez, os efeitos positivos da diminuição das descontinuidades entre a escola e a família, através do envolvimento parental, na qualidade do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, acrescenta que, é importante reconhecer a existência de muitos professores que não parecem interessados em envolver-se em relações produtivas de aprendizagem com os pais dos seus alunos ou com a comunidade e consideram que o seu papel limitado ao ensino dos alunos dentro da sala de aula está muito bem como está.

No mesmo estudo, Villas-Boas aponta as possíveis razões para a insatisfação/falta de participação dos professores. Nomeadamente, razões como mudança de escola, falta de tempo, expectativas negativas e a reduzida ligação com a comunidade.

O envolvimento parental individual não se consegue atingir por decreto, mas sim através de formação e através de estratégias que visem a vivência de parcerias que, a pouco e pouco, se vão desenvolvendo intra e inter-escolas (Villas-Boas, 2009).

8 Estudo empírico aplicado aos professores das AEC do Município de Vila Nova de Gaia

O projeto de investigação será desenvolvido neste capítulo. O primeiro passo será a apresentação do problema e questões de investigação, descrição das variáveis consideradas e formulação das hipóteses que orientam o estudo.

Segue-se a caracterização sociodemográfica da amostra e dos instrumentos de recolha de dados, procedendo-se a uma análise de estatística descritiva sobre as variáveis em estudo.

O projeto de investigação termina com a análise de inferência estatística das hipóteses formuladas com uma síntese e discussão dos resultados obtidos.

8.1 Problema e Questões de Investigação

Como referido na introdução, o objetivo deste estudo decorre da necessidade do Município de Vila Nova de Gaia avaliar a perceção dos professores, relativamente ao impacto das AEC na vida e desenvolvimento das escolas. Pretende-se, assim, conhecer e analisar as perceções que os professores das AEC deste município têm acerca do clima escolar, da sua identidade socioprofissional, do seu grau de participação na vida da escola e das relações que estabelecem com os vários elementos da comunidade educativa.

Com tal finalidade, formularam-se as seguintes questões de investigação:

- 1) Qual a perceção que os professores das AEC têm sobre o clima escolar?
Nomeadamente pretende-se saber o que os professores das AEC pensam:
 - Acerca dos alunos?
 - Acerca da relação entre a escola e a comunidade?
 - Acerca da relação entre os professores da escola?
 - Acerca do coordenador da escola?
- 2) Qual a perceção que os professores das AEC têm do seu grau de participação na vida da escola?
- 3) Como é que os professores das AEC percecionam a importância das AEC e do seu profissional?
- 4) Como percecionam os professores das AEC as relações interpessoais que estabelecem com os vários elementos da comunidade educativa?
- 5) Será que existem diferenças nas dimensões em estudo associadas à faixa etária, ao género, às habilitações académicas, à categoria profissional, aos anos de serviço e aos anos de serviço no município de Gaia dos participantes?
- 6) Qual a relação entre a perceção do clima escolar e o grau de participação dos professores na vida da escola?

- 7) Qual a relação entre a importância das AEC e do seu profissional e o grau de participação na vida da escola?
- 8) Qual a ligação entre a relação entre os professores e a comunidade escolar e o grau de participação na vida da escola?
- 9) Qual a ligação entre a relação entre os professores e a comunidade escolar e a importância das AEC e do seu profissional?

8.2 Variáveis e hipóteses

As hipóteses conduzem o estudo para a obtenção e interpretação dos dados, podendo constituir a solução do problema formulado. “As hipóteses mais não são do que proposições provisórias, suposições que devem ser verificadas” (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Para presente estudo, foram formuladas as seguintes hipóteses:

Hip. 1: As percepções dos professores das AEC acerca dos alunos, da relação entre escola e comunidade, da relação entre professores da escola, do coordenador da escola, bem como o seu grau de participação na vida da escola, a importância das AEC e do seu profissional e a relação entre professores das AEC e comunidade escolar são diferentes em função do género;

Hip. 2: As percepções dos professores das AEC acerca dos alunos, da relação entre escola e comunidade, da relação entre professores da escola, do coordenador da escola, bem como o seu grau de participação na vida da escola, a importância das AEC e do seu profissional e a relação entre professores das AEC e comunidade escolar são diferentes em função da faixa etária;

Hip. 3: As percepções dos professores das AEC acerca dos alunos, da relação entre escola e comunidade, da relação entre professores da escola, do coordenador da escola, bem como o seu grau de participação na vida da escola, a importância das AEC e do seu profissional e a relação entre professores das AEC e comunidade escolar são diferentes em função das habilitações académicas;

Hip. 4: As percepções dos professores das AEC acerca dos alunos, da relação entre escola e comunidade, da relação entre professores da escola, do

coordenador da escola, bem como o seu grau de participação na vida da escola, a importância das AEC e do seu profissional e a relação entre professores das AEC e comunidade escolar são diferentes em função da categoria profissional;

Hip. 5: As percepções dos professores das AEC acerca dos alunos, da relação entre escola e comunidade, da relação entre professores da escola, do coordenador da escola, bem como o seu grau de participação na vida da escola, a importância das AEC e do seu profissional e a relação entre professores das AEC e comunidade escolar são diferentes em função dos anos de serviço:

Hip. 6: A percepção que os professores das AEC têm sobre o clima escolar e o grau de participação na vida da escola estão relacionados entre si;

Hip. 7: A percepção que os professores das AEC têm sobre a importância das mesmas e do seu profissional está relacionado com o grau de participação na vida da escola;

Hip. 8: A percepção que os professores das AEC têm sobre a relação entre os professores e a comunidade escolar e o grau de participação da vida na escola estão relacionados entre si;

Hip. 9: A percepção que os professores das AEC têm sobre a relação entre professores e comunidade escolar está relacionada com a importância das AEC e do seu profissional;

9 Caracterização sócio demográfica da amostra

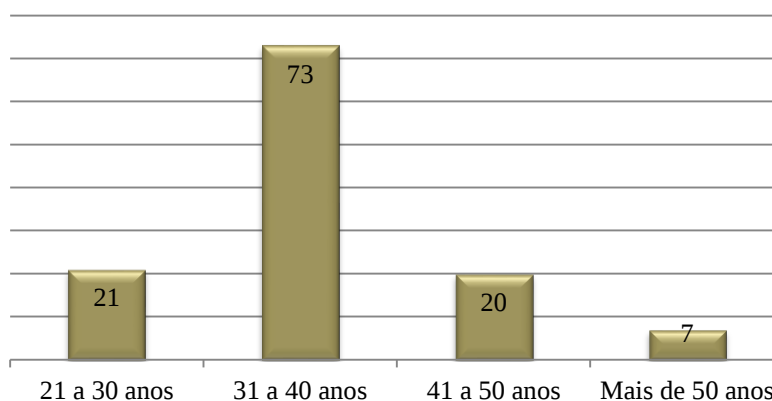
A nossa amostra é constituída por professores habilitados para lecionar no ensino pré-escolar, nos primeiros, segundo e terceiro ciclos e no ensino secundário e que no momento se encontram no leccionamento das AEC no Município de Vila Nova de Gaia. Ao questionário distribuído obtivemos respostas válidas de 121 docentes.

A caracterização sócio demográfica da amostra foi realizada através das primeiras oito questões que compõem o questionário e que se referem às características pessoais e profissionais dos inquiridos.

Assim, a idade média dos participantes é de 36,30 anos, sendo 24 a idade mínima e 58 a idade máxima.

A faixa etária (Gráfico 1) mais representativa é a que se situa no intervalo entre 31 e 40 anos, com 73 indivíduos (60,3%), seguida da faixa entre os 21 a 30 anos que representa 17,4% da amostra (n=21). 16,5% (n=20) dos inquiridos tem idade entre os 41 e os 50 anos e apenas 5,8% (n=7) têm idade igual ou inferior a 50 anos.

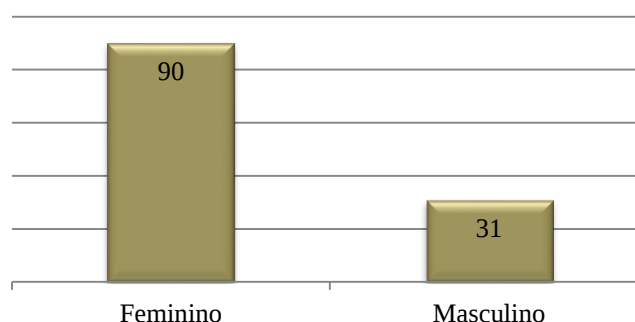
Gráfico 1 – Caracterização dos sujeitos da amostra face à faixa etária



Fonte: Elaboração própria

Ao nível do Género, e pela observação do Gráfico 2, os professores que compõem a amostra são na sua maioria do sexo feminino (74,4%), sendo apenas 31 (25,6%) do sexo masculino.

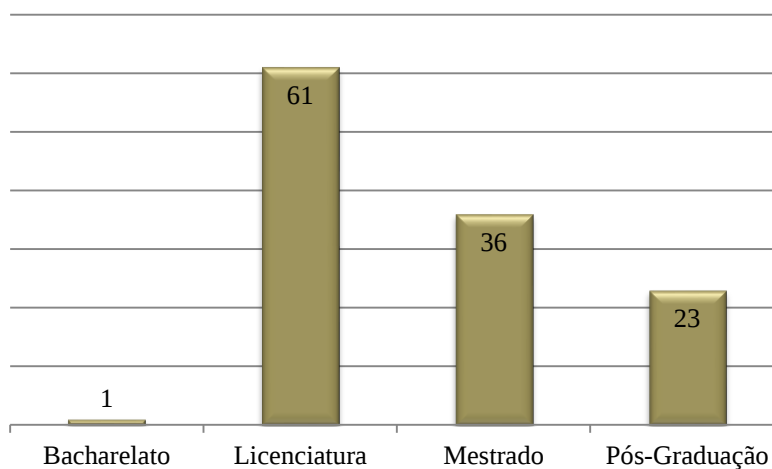
Gráfico 2 - Caracterização dos sujeitos da amostra face ao género



Fonte: Elaboração própria

No que diz respeito às habilitações académicas dos professores que integram a amostra, verifica-se através da análise do Gráfico 3, que a maioria possui licenciatura (50,4%, n=61)), 29,8% (n=36) possuem mestrado e 19% (n=23) possuem Pós-Graduação. Apenas 1 (0,8%) inquirido possui Bacharelato.

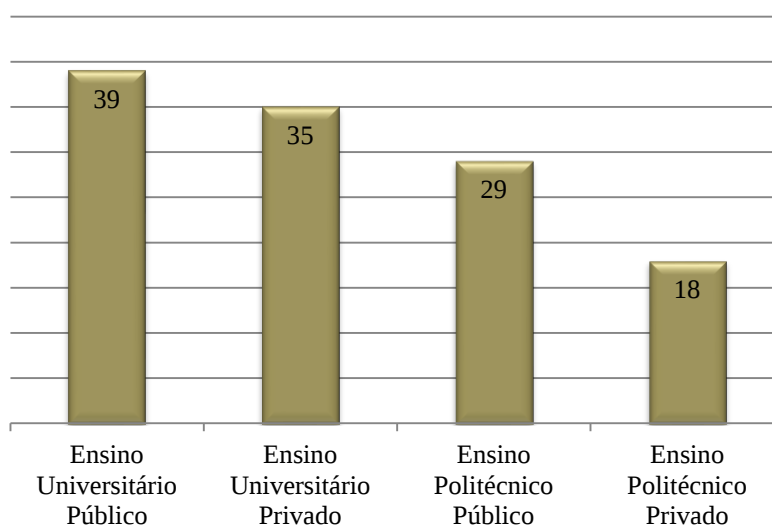
Gráfico 3 - Caracterização dos sujeitos da amostra face às habilitações académicas



Fonte: Elaboração própria

Relativamente à instituição de formação inicial, e pela observação do Gráfico 4, podemos concluir que 74 professores tiveram a formação inicial em estabelecimentos do ensino universitário (32,2% público e 28,9% privado). Os restantes 47 docentes concluíram a sua formação inicial em estabelecimentos politécnicos públicos (24%, n=29) e em estabelecimentos politécnicos privados (14,9%, n=18).

Gráfico 4 - Caracterização dos sujeitos da amostra face à instituição de formação inicial

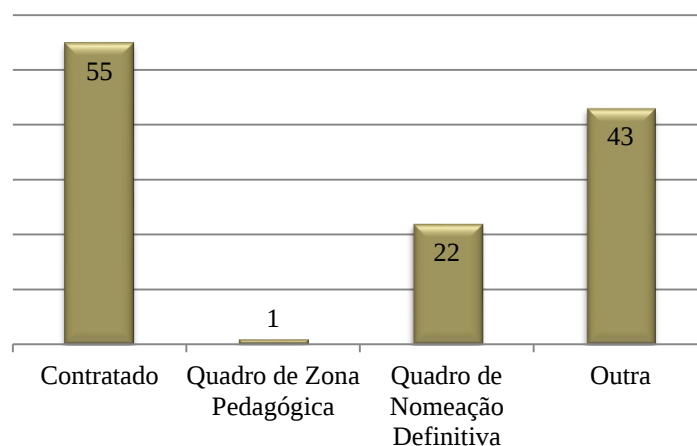


Fonte: Elaboração própria

Ao nível da categoria profissional (Gráfico 5), os professores contratados representam 45,5% (n=55) do total da amostra, sendo que 22 (18,2%) pertencem ao quadro de

nomeação definitiva e apenas 1 (0,8%) são do quadro de zona pedagógica. Os restantes professores 35,5% (n=43) estão em “outra” categoria profissional.

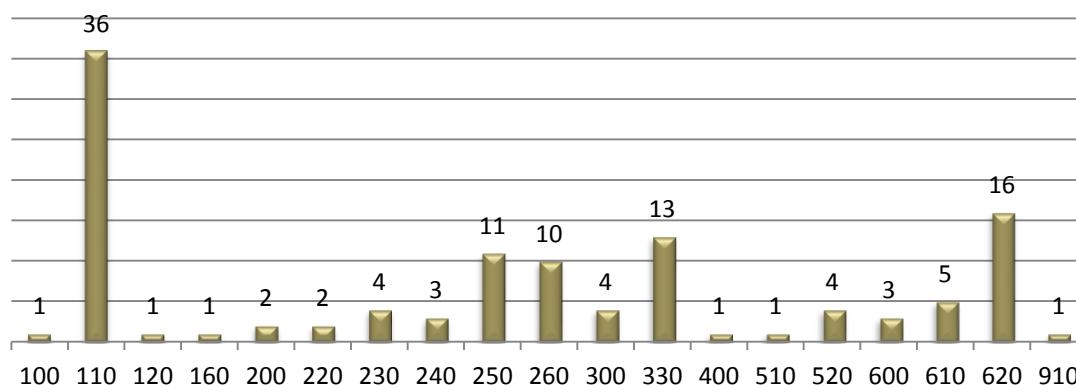
Gráfico 5 - Caracterização dos sujeitos da amostra face à categoria profissional



Fonte: Elaboração própria

Quanto ao grupo disciplinar a que pertencem os professores inquiridos, e pela observação do Gráfico 6, concluímos que a maior percentagem são do grupo 110 (1º ciclo do ensino básico) representando 29,8% do total (n=36). Salientam-se ainda o grupo disciplinar 250 (educação musical 2º ciclo) com 11 inquiridos (9,1%), o grupo disciplinar 260 (educação física 2º ciclo) com 10 professores (8,3%), o grupo disciplinar 330 (inglês 3º ciclo) que representa 10,7% do total (n=13) e o grupo disciplinar 620 (educação física 3º ciclo) com 16 inquiridos (13,2%).

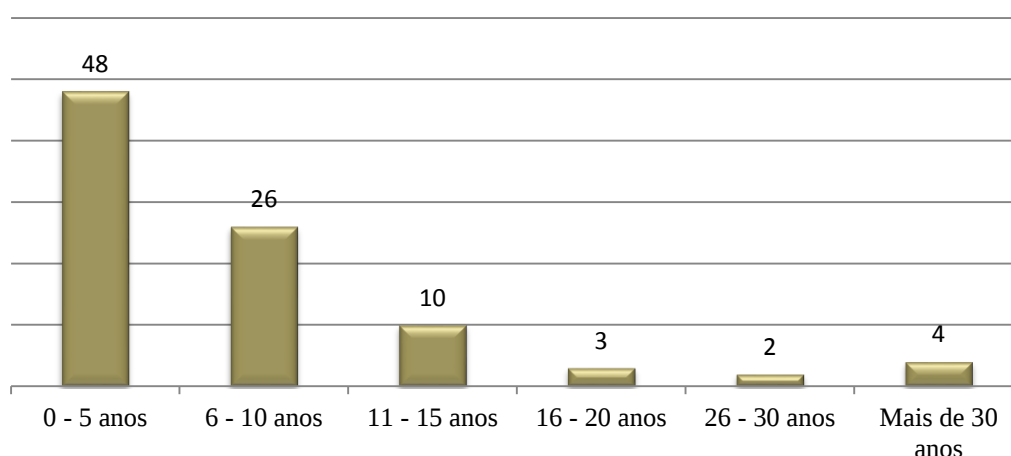
Gráfico 6 - Caracterização dos sujeitos da amostra face ao grupo disciplinar



Fonte: Elaboração própria

Relativamente ao tempo de serviço total (até 31 de agosto de 2013) – Gráfico 7 - considerou-se apenas as respostas válidas a esta questão, num total de 93. Entre 6 e 10 anos de serviço responderam 26 professores (21,5%) e entre 11 e 15 anos de serviço observamos 10 professores (8,3%). Apenas 3 inquiridos (2,5%) têm entre 16 e 20 anos de serviço e 2 (1,7%) entre 26 e 30 anos de serviço. Com mais de 30 anos de serviço responderam 4 inquiridos, representando 3,3% da dimensão da amostra.

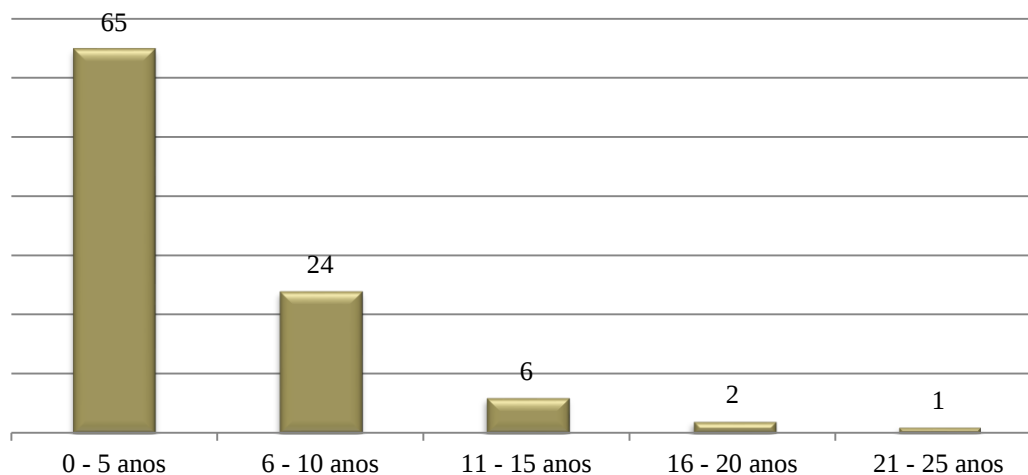
Gráfico 7 - Caracterização dos sujeitos da amostra face ao tempo de serviço



Fonte: Elaboração própria

O tempo de serviço no município de Gaia apresentado no Gráfico 8 considera apenas um total de 98 respostas válidas. A maioria dos inquiridos (53,7%, n=65) tem um tempo de serviço neste município igual ou inferior a 5 anos. 19,8 % (n=24) tem entre 6 e 10 anos de serviço e entre 11 e 15 anos observamos 6 professores (5%). Entre 16 e 20 anos de serviço responderam apenas 2 inquiridos (1,7%) e apenas 1 (0,8%) tem entre 21 e 25 anos de serviço.

Gráfico 8 - Caracterização dos sujeitos da amostra face ao tempo de serviço no município de Gaia



Fonte: Elaboração própria

10 Instrumento de Recolha de Dados

Tendo como ponto de partida os objetivos delineados para esta investigação, foi elaborado um questionário para o estudo do clima escolar e da participação dos professores, da identidade socioprofissional dos professores das AEC e da relação entre os professores das AEC e a comunidade escolar.

Como técnica de recolha de dados quantitativos, o questionário possibilita a redução do nível de constrangimento que os inquiridos possam sentir na abordagem de determinadas questões, garantindo assim a credibilidade dos dados recolhidos (Arede, 2008).

O questionário é composto por questões abertas e por questões fechadas dicotómicas (nomeadamente na parte que se pretende a caracterização sociodemográfica dos inquiridos) e ainda por questões com um formato de resposta de tipo escala Likert. As escalas são constituídas por proposições que se apresentam de forma positiva e negativa como forma de diminuir a possibilidade de respostas mecânicas e irrefletidas que induzam à distorção das respostas (Ghiglione & Matolon, 1995; Tuckman, 2005).

O questionário é constituído por um primeiro grupo de questões que visam a caracterização sociodemográfica dos professores (sexo, idade, habilitações académicas, instituição de formação inicial, categoria profissional, grupo disciplinar, anos de serviço e anos de serviço no município de Gaia).

Num segundo grupo, considerando o objetivo do estudo em causa, foi utilizado o Questionário Clima Escolar e Participação dos Professores (CEPP) (Costa, 2010). Foi, contudo, necessário adequar o mesmo, procedendo a algumas correções de forma a assegurar uma análise de conteúdo mais apropriada aos objetivos propostos. Estas correções consistiram sobretudo na alteração de algumas questões de modo a torná-las mais claras e na eliminação de outras que não contribuíam para o estudo em causa.

Este questionário é constituído por dois conjuntos de questões.

O primeiro conjunto avalia as perceções dos professores acerca do clima de escola, através de 39 itens, divididos em quatro escalas:

Perceção dos professores acerca dos alunos (12 itens)

- 1.4. Os alunos, de um modo geral, respeitam os professores AEC.
- 1.8. Existem muitos problemas de indisciplina dos alunos.
- 1.10. Os alunos mostram-se indiferentes relativamente aos seus resultados.
- 1.13. É raro, os alunos recorrerem aos professores AEC para resolver os seus problemas pessoais.
- 1.17. Os alunos mostram-se entusiasmados com as atividades escolares.
- 1.21. É habitual os professores AEC e os alunos conviverem nos intervalos das aulas.
- 1.23. Os alunos colaboram entre si durante as atividades escolares.
- 1.27. Os alunos gostam de estar na escola.
- 1.29. Os alunos, fora da sala de aula, têm um comportamento pouco conflituoso entre si.
- 1.31. Os alunos demonstram interesse nas aprendizagens.
- 1.34. É frequente, os alunos causarem problemas na escola.
- 1.37. Os alunos escutam os professores quando estes os repreendem por comportamento inadequado.

Perceção dos professores acerca do Coordenador(a) (11 itens)

- 1.2. Os professores AEC vêm o seu trabalho reconhecido pelo(a) Coordenador(a).
- 1.6. O(a) Coordenador(a) abstém-se quando chamado(a) a intervir num conflito.
- 1.9. O(a) Coordenador(a) é indiferente às sugestões dos professores AEC.
- 1.12. O(a) Coordenador(a) abstém-se quando chamado(a) a intervir num conflito de um professor com algum pai.
- 1.14. O(a) Coordenador(a) criou um ambiente em que todos se sentem à vontade para partilhar os seus problemas.
- 1.19. O(a) Coordenador(a) soube criar uma estrutura de comunicação eficaz com os professores AEC.
- 1.25. A principal preocupação do(a) Coordenador(a) é o cumprimento dos normativos oficiais.
- 1.30. Os professores AEC sentem que o(a) Coordenador(a) exerce uma liderança de apoio ao seu trabalho.
- 1.32. O(a) Coordenador(a) tem sido eficaz na criação de condições de cooperação na Escola.
- 1.35. O(a) Coordenador(a) tem sabido envolver os professores AEC na prossecução de objetivos comuns.

1.38. O(a) Coordenador(a) presta todo o apoio aos professores em caso de problemas disciplinares com os alunos.

Percepção dos professores acerca da relação entre os professores da escola (8 itens)

- 1.1. Os professores AEC da escola ajudam-se mutuamente na resolução de problemas.
- 1.5. É raro os professores AEC da escola partilharem entre si momentos de lazer.
- 1.7. Há pouca colaboração entre os professores AEC na realização das tarefas.
- 1.11. Os professores AEC da escola partilham materiais didáticos.
- 1.15. O ambiente entre os professores da escola é de abertura e confiança.
- 1.18. Os professores AEC da escola raramente conversam entre si acerca de problemas disciplinares e de comportamento dos alunos.
- 1.24. Os professores AEC colaboram na organização e planificação das atividades da escola.
- 1.28. O trabalho nesta escola tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade entre os professores AEC.

Percepção dos professores acerca da relação entre a Escola e a Comunidade (8 itens)

- 1.3. A Escola tem a preocupação de promover um ensino adequado às características da população que serve.
- 1.16. A Escola promove iniciativas para a comunidade.
- 1.20. A Escola encontra-se bem integrada na comunidade local.
- 1.22. A Escola mantém boas relações de colaboração com os poderes locais (Câmara Municipal, Junta de Freguesia).
- 1.26. A Escola estabelece parcerias com a comunidade, com o objectivo de melhorar a qualidade do ensino prestado.
- 1.33. A Escola mantém boas relações de cooperação com os pais.
- 1.36. A Escola promove a participação dos pais na escola.
- 1.39. A Escola desenvolve iniciativas de cooperação com professores AEC de outras Escolas

A avaliação às questões tem por base a escala de Likert, com cinco opções:

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo, nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

O segundo conjunto de questões tem como finalidade analisar a percepção dos professores acerca do seu grau de participação nas diferentes tarefas associadas à vida escolar, tais como: elaboração de projetos, colaboração com os professores de outras áreas curriculares ou com membros da comunidade, criação de projetos inovadores, participação em momentos informais de convívio, organização/dinamização de eventos escolares e momentos informais de convívio e participação voluntária, como formando, em ações de formação. É formada por uma escala de oito itens avaliados sob a forma de uma escala de Likert, com cinco pontos:

1	2	3	4	5
Muito Baixo	Baixo	Média	Elevada	Muito Elevada

Num terceiro grupo de questões, é feito um questionário sobre a Identidade Socioprofissional dos Professores das AEC.

O questionário ISP (Martins, 2010) é composto por dois conjuntos de questões. O primeiro é constituído por 8 itens sobre a identidade socioprofissional do professor de AEC no qual os professores devem assinalar o seu grau de concordância através de uma escala de Likert: um (discordo totalmente) a cinco (concordo totalmente).

O segundo conjunto de questões pretende descrever as aulas das AEC e o trabalho do professor das AEC através de sete afirmações, mais uma vez usando a mesma escala de Likert para a sua avaliação.

O último conjunto de questões está associado à avaliação da relação entre os professores de AEC e a Comunidade Educativa. Foi elaborado com base no questionário de Cortesão (2010), contudo, e para o estudo em questão, optou-se pela escolha de apenas 12 itens (dos 40 itens aplicado no questionário base).

Para 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:

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo, nem concordo	Concordo	Concordo totalmente

11 Análise de Consistência Interna

Com o objetivo de avaliar a consistência das escalas, foram calculadas os valores Correlação Item Total (excetuando o próprio item) e o Alpha de Cronbach. O Alfa de Cronbach (Cronbach, 1951) é considerado, por alguns autores, como o método de análise mais adequado para as escalas do tipo Likert (Hill & Hill, 2008).

A Correlação Item Total tem como objetivo verificar a correlação do item com o total da escala. Para permanência do item na escala, este deve apresentar um mínimo exigido de 0,30 (Vargas, 2010).

O Alpha de Cronbach mede se um conjunto de itens ou variáveis está, de facto, relacionado com um dado fator. Quanto maior a correlação média observada entre os itens, maior será o valor do Alpha de Cronbach. É comumente aceite como regra a interpretação dos valores de Cronbach da seguinte forma (George, Mallery, 2003).

Alpha de Cronbach	Consistência Interna
$\alpha \geq 0.9$	Excelente
$0.7 \leq \alpha < 0.9$	Bom
$0.6 \leq \alpha < 0.7$	Aceitável
$0.5 \leq \alpha < 0.6$	Pobre
$\alpha < 0.5$	Inaceitável

11.1 Questionário Clima Escolar e Participação dos Professores

Tabela 3 - Estatísticas de Consistência Interna - Percepção dos professores acerca dos alunos

	Média	Desvio-Padrão	Correlação Item-Total Corrigida	Alfa de Cronbach sem o item
1.4. Os alunos, de um modo geral, respeitam os professores AEC.	3,77	0,793	0,424	0,745
1.8. Existem muitos problemas de indisciplina dos alunos.	2,93	1,097	0,345	0,757
1.10. Os alunos mostram-se indiferentes relativamente aos seus resultados.	3,36	1,017	0,424	0,745
1.13. É raro, os alunos recorrerem aos professores AEC para resolver os seus problemas pessoais.	3,50	1,058	0,219	0,773
1.17. Os alunos mostram-se entusiasmados com as atividades escolares.	4,16	0,633	0,464	0,744
1.21. É habitual os professores AEC e os alunos conviverem nos intervalos das aulas.	3,98	0,780	0,204	0,767
1.23. Os alunos colaboram entre si durante as atividades escolares.	4,02	0,532	0,476	0,746
1.27. Os alunos gostam de estar na escola.	4,06	0,767	0,476	0,740
1.29. Os alunos, fora da sala de aula, têm um comportamento pouco conflituoso entre si.	3,16	0,975	0,428	0,744
1.31. Os alunos demonstram interesse nas aprendizagens.	3,95	0,729	0,555	0,733
1.34. É frequente, os alunos causarem problemas na escola.	3,26	1,006	0,501	0,735
1.37. Os alunos escutam os professores quando estes os repreendem por comportamento inadequado.	3,73	0,806	0,480	0,739

Alfa de Cronbach
0,764

Fonte: Fonte: Tabela desenvolvida para este trabalho

Ao nível do Clima Escolar, a escala relativa à *percepção dos professores acerca dos alunos* é composta por doze itens. As estatísticas de consistência interna apresentam um valor para o Alfa de Cronbach de 0,764 significando que a escala tem uma boa consistência interna. Todos os itens apresentam correlação item-total superior ao mínimo exigido de 0,30 e estão correlacionados de forma positiva com a escala, à exceção dos itens 1.13 e 1.21 cujos valores de correlação item-total estão abaixo do limite aceitável. A eliminação destes dois itens elevaria o Alfa de Cronbach para valores de 0,773 e 0,767, respetivamente, pelo que este aumento não justifica a eliminação dos mesmos.

Tabela 4- Estatísticas de Consistência Interna - Percepção dos professores acerca da relação entre os professores da escola

	Média	Desvio-Padrão	Correlação Item-Total Corrigida	Alfa de Cronbach sem o item
1.1. Os professores AEC da escola ajudam-se mutuamente na resolução de problemas.	4,23	0,668	0,430	0,728
1.5. É raro os professores AEC da escola partilharem entre si momentos de lazer.	3,49	0,976	0,543	0,703
1.7. Há pouca colaboração entre os professores AEC na realização das tarefas.	3,97	0,957	0,574	0,697
1.11. Os professores AEC da escola partilham materiais didáticos.	3,73	0,931	0,457	0,721
1.15. O ambiente entre os professores da escola é de abertura e confiança.	3,48	1,001	0,390	0,736
1.18. Os professores AEC da escola raramente conversam entre si acerca de problemas disciplinares e de comportamento dos alunos.	4,23	0,783	0,332	0,742
1.24. Os professores AEC colaboram na organização e planificação das atividades da escola.	3,96	0,926	0,382	0,735
1.28. O trabalho nesta escola tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade entre os professores AEC.	4,16	0,785	0,468	0,720

Alfa de Cronbach
0,749

Fonte: Tabela desenvolvida para este trabalho

A escala percepção dos professores acerca da relação entre os professores da escola apresenta uma Alpha de Cronbach de 0,749, podendo-se afirmar que existe uma boa consistência interna (as variáveis conseguem fazer uma boa medição da dimensão em causa). Todos os itens apresentam uma correlação item-total superior ao mínimo

exigido de 0,30 e a eliminação de qualquer um dos itens não incrementaria o valor do Alfa de Cronbach.

Tabela 5 - Estatísticas de consistência interna e- percepção dos professores acerca do coordenador

	Média	Desvio-Padrão	Correlação Item-Total Corrigida	Alfa de Cronbach sem o item
1.2. Os professores AEC vêem o seu trabalho reconhecido pelo(a) Coordenador(a).	3,47	0,932	0,704	0,918
1.6. O(a) Coordenador(a) abstém-se quando chamado(a) a intervir num conflito.	3,76	0,885	0,614	0,922
1.9. O(a) Coordenador(a) é indiferente às sugestões dos professores AEC.	3,66	0,900	0,718	0,917
1.12. O(a) Coordenador(a) abstém-se quando chamado(a) a intervir num conflito de um professor com algum pai.	3,75	0,849	0,529	0,925
1.14. O(a) Coordenador(a) criou um ambiente em que todos se sentem à vontade para partilhar os seus problemas.	3,47	0,923	0,712	0,917
1.19. O(a) Coordenador(a) soube criar uma estrutura de comunicação eficaz com os professores AEC.	3,37	0,984	0,820	0,912
1.25. A principal preocupação do(a) Coordenador(a) é o cumprimento dos normativos oficiais.	2,88	0,962	0,511	0,927
1.30. Os professores AEC sentem que o(a) Coordenador(a) exerce uma liderança de apoio ao seu trabalho.	3,31	0,938	0,748	0,915
1.32. O(a) Coordenador(a) tem sido eficaz na criação de condições de cooperação na Escola.	3,50	0,905	0,785	0,914
1.35. O(a) Coordenador(a) tem sabido envolver os professores AEC na prossecução de objetivos comuns.	3,39	1,003	0,790	0,913
1.38. O(a) Coordenador(a) presta todo o apoio aos professores em caso de problemas disciplinares com os alunos.	3,75	0,839	0,734	0,916

Alfa de Cronbach
0,925

Fonte: Tabela desenvolvida para este trabalho

O Quadro 4 mostra um valor para o Alfa de Cronbach, relativamente à Percepção dos professores acerca do coordenador, de 0.925, pelo que se pode considerar que a escala tem uma consistência interna excelente. As variáveis medem de forma adequada a escala. Todos os itens apresentam correlação item-total superior ao mínimo exigido de 0,30 e estão correlacionados de forma positiva com a escala. A eliminação de qualquer um dos itens não resultaria num acréscimo do Alfa de Cronbach.

Tabela 6- Estatísticas de consistência interna e percepção dos professores acerca da relação entre a escola e a comunidade

	Média	Desvio-Padrão	Correlação Item-Total Corrigida	Alfa de Cronbach sem o item
1.3. A Escola tem a preocupação de promover um ensino adequado às características da população que serve.	3,85	0,803	0,575	0,795
1.16. A Escola promove iniciativas para a comunidade.	3,84	0,837	0,553	0,798
1.20. A Escola encontra-se bem integrada na comunidade local.	3,93	0,716	0,602	0,793
1.22. A Escola mantém boas relações de colaboração com os poderes locais (Câmara Municipal, Junta de Freguesia).	3,80	0,726	0,451	0,811
1.26. A Escola estabelece parcerias com a comunidade, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino prestado.	3,55	0,827	0,697	0,777
1.33. A Escola mantém boas relações de cooperação com os pais.	3,69	0,751	0,590	0,794
1.36. A Escola promove a participação dos pais na escola.	3,72	0,809	0,650	0,784
1.39. A Escola desenvolve iniciativas de cooperação com professores AEC de outras Escolas.	2,68	1,035	0,304	0,843

Alfa de Cronbach
0,820

Fonte: Tabela desenvolvida para este trabalho

Em relação à Percepção dos professores acerca da relação entre a escola e a comunidade (Quadro 5), o valor do Alfa de Cronbach é de 0,820, igualmente uma boa consistência interna da escala e portanto as variáveis fazem uma boa medição da dimensão em causa. Todos os itens apresentam uma correlação item-total superior ao mínimo exigido de 0,30. Apenas o item 1.39 observa um valor para a correlação item-total de 0,304 e a eliminação elevaria o valor do Alfa de Cronbach para 0,843. Dado que a exclusão deste item não resultaria numa subida relevante do Alpha de Cronbach e uma vez que o seu conteúdo é pertinente para o tema em estudo, optou-se pela manutenção do mesmo item na escala.

Tabela 7- Estatísticas de Consistência Interna - Grau de participação na vida da escola

	Média	Desvio-Padrão	Correlação Item-Total Corrigida	Alfa de Cronbach sem o item
2.1. Elaboração de projetos (ex: clubes e ateliers, projetos com a comunidade, projetos propostos para as escolas, projetos com a turma...).	3,45	0,983	0,581	0,837
2.2. Colaboração com os professores das outras áreas curriculares na realização das atividades escolares.	3,90	0,870	0,656	0,830
2.3. Colaboração com membros da comunidade em iniciativas escolares.	3,38	0,968	0,678	0,826
2.4. Criação de projetos inovadores para a Escola.	3,11	0,990	0,602	0,835
2.5. Participação em momentos informais de convívio (ex: comemorações, festas, jantares, encontros culturais e/ou desportivos...).	3,82	0,975	0,601	0,835
2.6. Organização/dinamização de eventos escolares (ex: festa de Natal, desfile de Carnaval, festa final de ano, ...).	4,20	0,891	0,567	0,839
2.7. Organização/dinamização de momentos informais de convívio.	3,43	1,102	0,687	0,824
2.8. Participação voluntária, como formando, em ações de formação.	3,74	1,243	0,448	0,859

Alfa de Cronbach
0,853

Fonte: Tabela desenvolvida para este trabalho

Como se pode observar no Quadro 6, o valor do Alfa de Cronbach relativamente ao grau de participação na vida da escola é de 0.853 pelo que, novamente, se conclui por uma boa consistência interna da escala. Os itens da escala são capazes de medir a dimensão em estudo apresentando uma correlação item-total superior ao mínimo exigido de 0,30 e estão correlacionados de forma positiva com a escala. Mais uma vez, a eliminação de qualquer um dos itens não implica um incremento no Alfa de Cronbach.

11.2 Questionário Identidade socioprofissional dos Professores das AEC

Tabela 8- Estatísticas de consistência interna - Importância das AEC e do seu profissional

	Média	Desvio-Padrão	Correlação Item-Total Corrigida	Alfa de Cronbach sem o item
1.1. A AEC tem a mesma importância/valor que as outras áreas curriculares.	3,67	1,267	0,343	0,793
1.2. Para os funcionários os professores de AEC estão ao mesmo nível que os outros professores.	3,40	1,187	0,523	0,761
1.3. Os alunos atribuem a mesma importância à AEC que às outras áreas curriculares.	2,60	1,130	0,581	0,752

1.4. A AEC é pouco reconhecida pela Comunidade Educativa.	2,56	1,095	0,426	0,776
1.5. O Coordenador atribui ao professor de AEC um estatuto idêntico ao dos outros professores.	3,35	1,243	0,547	0,757
1.6. A imagem social do professor de AEC é muito positiva.	3,22	1,084	0,656	0,741
1.7. A aula de AEC é vista pela Comunidade Educativa como um momento de recreação e diversão.	2,63	0,950	0,420	0,777
1.8. Há alguns professores, de outros grupos disciplinares, que pensam que os colegas de AEC são profissionais de entretenimento.	2,49	1,191	0,492	0,766

Alfa de Cronbach
0,789

Fonte: Tabela desenvolvida para este trabalho

Ao nível da importância das AEC e do seu profissional, o valor do Alfa de Cronbach é de 0,789 (Quadro 7). Os itens medem de forma satisfatória a dimensão em causa, tendo, assim, a escala uma boa consistência interna. Todos os itens apresentam correlação item-total superior ao mínimo exigido de 0,30 e estão correlacionados de forma positiva com a escala. Apenas o item 1.1 observa um valor para a correlação item-total próximo do limite (0,343). A exclusão deste item não resulta numa subida relevante do Alfa de Cronbach e uma vez que o seu conteúdo é pertinente para o tema em estudo, optou-se pela manutenção do mesmo.

Tabela 9- Estatísticas de consistência interna - aulas de AEC e trabalho do professor de AEC

	Média	Desvio-Padrão	Correlação Item-Total Corrigida	Alfa de Cronbach sem o item
2.1. Numa aula de AEC é mais fácil haver indisciplina.	3,23	1,182	0,203	0,348
2.2. Em geral, os alunos estão mais motivados para as aulas de AEC, do que para as aulas das restantes áreas curriculares.	3,12	1,029	0,266	0,318
2.3. Para lecionar a disciplina de AEC é desnecessária uma planificação diária.	3,89	1,347	0,060	0,442
2.4. Os docentes de AEC vivem situações de maior stress do que os outros docentes da escola.	2,95	1,040	-0,076	0,482
2.5. Existe uma menor aceitação pelos alunos da autoridade do professor de AEC do que dos professores titulares da turma.	2,81	1,227	0,325	0,270
2.6. O grupo de AEC, geralmente, é dinâmico na Escola.	4,28	0,622	0,337	0,326
2.7. Os professores de AEC, comparativamente aos restantes professores das outras disciplinas, têm pouco trabalho e por isso mais tempo livre.	3,62	1,105	0,260	0,317

Alfa de Cronbach
0,399

Fonte: Tabela desenvolvida para este trabalho

Para a escala Aulas de AEC e trabalho do professor de AEC, o valor do Alfa de Cronbach é de 0,399 (Quadro 8), o que revela uma consistência interna inaceitável. Os itens não conseguem medir de forma satisfatória a dimensão em causa pelo que não poderão ser considerados na análise da mesma. Os itens apresentam correlação item-total muito baixa, nomeadamente os itens 2.3 e 2.4, pelo que a sua exclusão da escala incrementaria o valor do Alfa de Cronbach para valores próximos de 0,50. Ainda assim, a consistência interna seria considerada “pobre” e, por isso, esta dimensão será apenas utilizada à frente para efeitos de estatística descritiva.

11.3 Questionário Relação entre professores de AEC e a Comunidade escolar

Tabela 10- Estatísticas de consistência interna - Relação entre os professores das AEC e a comunidade escolar

	Média	Desvio-Padrão	Correlação Item-Total Corrigida	Alfa de Cronbach sem o item
1. Os professores de AEC partilham entre si momentos de convívio.	3,91	0,707	0,556	0,783
2. Os professores de AEC têm um relacionamento agradável com o(a) Coordenador(a) da escola.	4,01	0,713	0,564	0,782
3. Os professores de AEC têm um bom relacionamento com os professores titulares de turma.	4,02	0,707	0,524	0,785
4. Os professores de AEC raramente fazem atividades em conjunto.	3,95	0,845	0,486	0,787
5. Os alunos recorrem aos professores de AEC para resolver os seus problemas pessoais.	3,40	0,953	0,239	0,811
6. Os colegas de AEC apoiam-se uns aos outros na resolução dos problemas.	4,06	0,778	0,554	0,782
7. O(a) Coordenador(a) procura disponibilizar o material necessário para o bom funcionamento das aulas de AEC.	3,48	0,967	0,338	0,802
8. Os professores de AEC desenvolvem iniciativas que promovem a participação dos pais na escola.	3,47	0,817	0,391	0,795
9. É pouco habitual, os professores de AEC conviverem com os alunos fora do tempo de aula.	3,61	1,036	0,384	0,798
10. Os professores de AEC sentem-se pouco à vontade para colocar os seus problemas ao(a) Coordenador(a) da escola.	3,53	1,025	0,487	0,787
11. Na minha escola, há demasiada rivalidade entre os professores de AEC e os colegas titulares de turma.	4,16	0,966	0,544	0,780
12. Os professores de AEC partilham materiais didáticos entre si.	3,87	0,816	0,476	0,788

Alfa de Cronbach
0,804

Fonte: Tabela desenvolvida para este trabalho

A escala que mede a Relação entre os professores das AEC e a Comunidade Escolar apresenta um valor para o Alpha de Cronbach de 0.804, o que demonstra que a escala apresenta uma boa consistência interna. As variáveis conseguem explicar a dimensão em estudo. Por outro lado, os valores da correlação item-total são positivos e superiores ao mínimo de 0,30, à exceção do item 5 que observa um valor 0,239. A sua eliminação da escala provocaria um incremento no valor do Alpha de Cronbach para 0,811, o que não parece justificar a sua exclusão.

12 Análise de Estatística Descritiva

12.1 Perceção Sobre o Clima Escolar

Tabela 11- Escala de percepção dos professores acerca dos alunos

	Média	Desvio Padrão	Assimetria	Curtose
1.4. Os alunos, de um modo geral, respeitam os professores AEC.	3,77	0,793	-0,884 **	0,577
1.8. Existem muitos problemas de indisciplina dos alunos.	3,07	1,097	-0,072	-0,899 *
1.10. Os alunos mostram-se indiferentes relativamente aos seus resultados.	2,64	1,017	0,493 *	-0,448
1.13. É raro, os alunos recorrerem aos professores AEC para resolver os seus problemas pessoais.	2,50	1,058	0,419 *	-0,371
1.17. Os alunos mostram-se entusiasmados com as atividades escolares.	4,16	0,633	-0,739 **	2,050 **
1.21. É habitual os professores AEC e os alunos conviverem nos intervalos das aulas.	3,98	0,780	-0,600 **	0,278
1.23. Os alunos colaboram entre si durante as atividades escolares.	4,02	0,532	-0,320	1,988 **
1.27. Os alunos gostam de estar na escola.	4,06	0,767	-1,226 **	3,320 **
1.29. Os alunos, fora da sala de aula, têm um comportamento pouco conflituoso entre si.	3,16	0,975	-0,322	-0,494
1.31. Os alunos demonstram interesse nas aprendizagens.	3,95	0,729	-0,975 **	2,340 **
1.34. É frequente, os alunos causarem problemas na escola.	2,74	1,006	0,155	-0,803 *
1.37. Os alunos escutam os professores quando estes os repreendem por comportamento inadequado.	3,73	0,806	-1,014 **	1,549 **

Fonte: Tabela desenvolvida para este trabalho

O Quadro 10 apresenta os valores para a média, desvio padrão, assimetria e Curtose para cada um dos itens que tentam explicar a percepção dos professores acerca dos alunos.

Os valores médios ilustrados no Quadro 10 e no Gráfico 9 permitem observar que os itens com maior concordância face ao nível da percepção dos professores acerca dos alunos são:

- 1.17. Os alunos mostram-se entusiasmados com as atividades escolares.
- 1.21. É habitual os professores AEC e os alunos conviverem nos intervalos das aulas.
- 1.23. Os alunos colaboram entre si durante as atividades escolares.
- 1.27. Os alunos gostam de estar na escola.

Dos itens com menor concordância destacam-se:

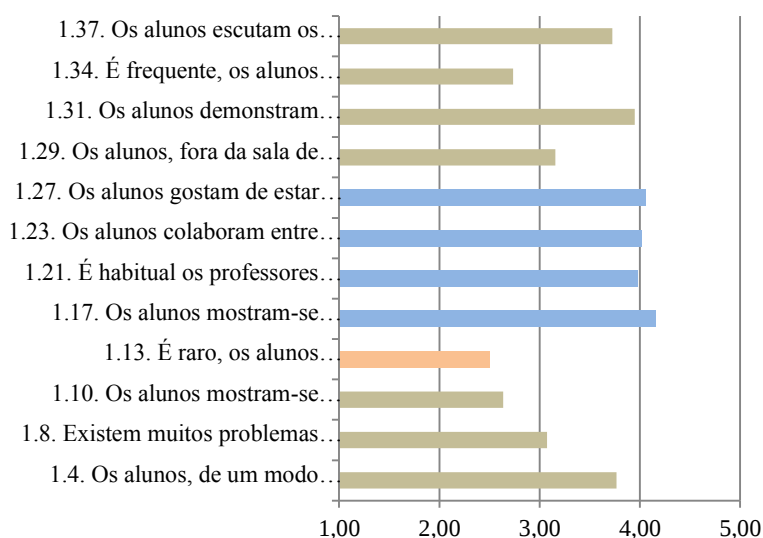
- 1.10. Os alunos mostram-se indiferentes relativamente aos seus resultados.
- 1.13. É raro, os alunos recorrerem aos professores AEC para resolver os seus problemas pessoais.

A média para cada um dos itens que compõem a escala sugere que os professores têm uma percepção positiva sobre os alunos. Esta imagem favorável abrange o campo das aprendizagens, a relação dos alunos com os professores de AEC em termos de convívio e confiança e do gosto pela partilha e atividades escolares.

De salientar os itens relacionados com a indisciplina e comportamentos conflituosos entre os alunos cujas médias revelam uma divisão na opinião dos professores, entre o concordo e o discordo.

Ao nível do respeito dos alunos pelo professor, a percepção dos últimos é de concordância, muito embora, e face às médias dos itens 1.4 e 1.37 (médias de 3.77 e 3.73 respetivamente), não se apresente muito consensual.

Gráfico 9 – Média da Escala de Percepção dos professores acerca dos alunos



Fonte: Elaboração própria

A medida de assimetria é um indicador da forma da distribuição dos dados. Em relação a esta análise, apenas dois itens apresentam uma distribuição assimétrica positiva:

- 1.10. Os alunos mostram-se indiferentes relativamente aos seus resultados.
- 1.13. É raro, os alunos recorrerem aos professores AEC para resolver os seus problemas pessoais.

Isto é, os valores mais frequentes são inferiores à média observada, evidenciando a discordância dos professores face a estas duas afirmações.

Com uma distribuição simétrica encontramos os itens:

- 1.8. Existem muitos problemas de indisciplina dos alunos.
- 1.23. Os alunos colaboram entre si durante as atividades escolares.
- 1.29. Os alunos, fora da sala de aula, têm um comportamento pouco conflituoso entre si.
- 1.34. É frequente, os alunos causarem problemas na escola.

Os restantes itens desta escala mostram uma distribuição assimétrica negativa:

- 1.4. Os alunos, de um modo geral, respeitam os professores AEC.
- 1.17. Os alunos mostram-se entusiasmados com as atividades escolares.
- 1.21. É habitual os professores AEC e os alunos conviverem nos intervalos das aulas.

- 1.27. Os alunos gostam de estar na escola.
- 1.31. Os alunos demonstram interesse nas aprendizagens.
- 1.37. Os alunos escutam os professores quando estes os repreendem por comportamento inadequado.

Esta assimetria negativa, portanto uma moda superior ao valor médio, vem confirmar a ideia positiva que os professores têm dos alunos.

A medida de curtose é o grau de achatamento da distribuição, um indicador da forma de uma dada distribuição. Trata-se, assim, de mais uma medida com o objetivo de complementar a caracterização da dispersão de uma distribuição, quantificando a concentração ou dispersão dos valores de um conjunto de dados em relação às medidas de tendência central de uma dada distribuição de frequências.

A análise da curtose para esta escala apresenta 5 itens com distribuição mesocúrtica:

- 1.4. Os alunos, de um modo geral, respeitam os professores AEC.
- 1.10. Os alunos mostram-se indiferentes relativamente aos seus resultados.
- 1.13. É raro, os alunos recorrerem aos professores AEC para resolver os seus problemas pessoais.
- 1.21. É habitual os professores AEC e os alunos conviverem nos intervalos das aulas.
- 1.29. Os alunos, fora da sala de aula, têm um comportamento pouco conflituoso entre si.

Com uma distribuição leptocúrtica temos os itens:

- 1.17. Os alunos mostram-se entusiasmados com as atividades escolares.
- 1.23. Os alunos colaboram entre si durante as atividades escolares.
- 1.27. Os alunos gostam de estar na escola.
- 1.31. Os alunos demonstram interesse nas aprendizagens.
- 1.37. Os alunos escutam os professores quando estes os repreendem por comportamento inadequado.

Os restantes dois itens apresentam uma distribuição platicúrtica:

- 1.8. Existem muitos problemas de indisciplina dos alunos.
- 1.34. É frequente, os alunos causarem problemas na escola.

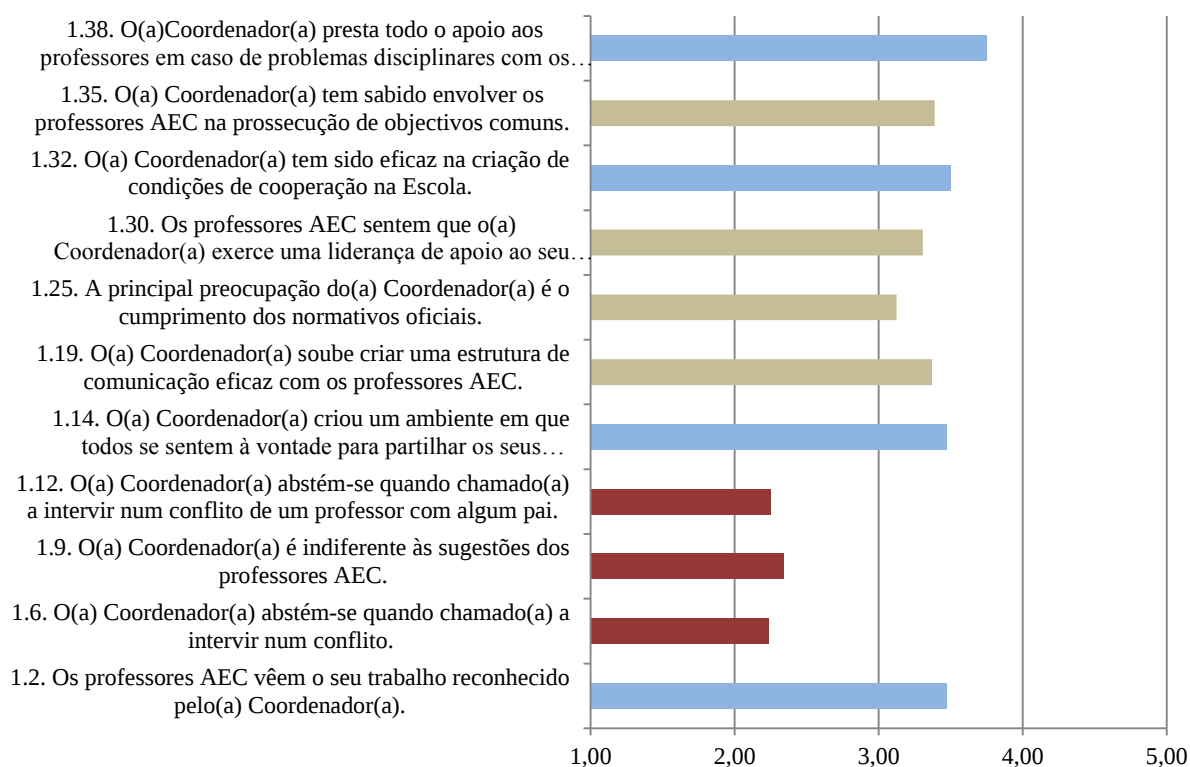
O grau de achatamento observado pelos itens desta escala vem confirmar as conclusões tiradas aquando da análise das médias.

Tabela 12- Escala de percepção dos professores acerca do coordenador

	Média	Desvio Padrão	Assimetria	Curtose
1.2. Os professores AEC veem o seu trabalho reconhecido pelo(a) Coordenador(a).	3,47	,932	-0,512 **	-0,071
1.6. O(a) Coordenador(a) abstém-se quando chamado(a) a intervir num conflito.	2,24	,885	0,754 **	0,646
1.9. O(a) Coordenador(a) é indiferente às sugestões dos professores AEC.	2,34	,900	0,531 **	0,198
1.12. O(a) Coordenador(a) abstém-se quando chamado(a) a intervir num conflito de um professor com algum pai.	2,25	,849	0,495 *	0,192
1.14. O(a) Coordenador(a) criou um ambiente em que todos se sentem à vontade para partilhar os seus problemas.	3,47	,923	-0,302	0,016
1.19. O(a) Coordenador(a) soube criar uma estrutura de comunicação eficaz com os professores AEC.	3,37	,984	-0,541 **	-0,007
1.25. A principal preocupação do(a) Coordenador(a) é o cumprimento dos normativos oficiais.	3,12	,962	-0,024	-0,053
1.30. Os professores AEC sentem que o(a) Coordenador(a) exerce uma liderança de apoio ao seu trabalho.	3,31	,938	-0,527 **	-0,100
1.32. O(a) Coordenador(a) tem sido eficaz na criação de condições de cooperação na Escola.	3,50	,905	-0,630 **	0,511
1.35. O(a) Coordenador(a) tem sabido envolver os professores AEC na prossecução de objetivos comuns.	3,39	1,003	-0,645 **	0,058
1.38. O(a) Coordenador(a) presta todo o apoio aos professores em caso de problemas disciplinares com os alunos.	3,75	,839	-0,534 **	0,300

Fonte: Tabela desenvolvida para este trabalho

Gráfico 10 – Média da Escala de Percepção dos professores acerca do coordenador



Fonte: Elaboração própria

Em relação à percepção dos professores acerca do coordenador, os valores da média não se revelam muito elevados. Contudo, pode-se observar uma maior concordância nos itens:

- 1.2. Os professores AEC veem o seu trabalho reconhecido pelo(a) Coordenador(a).
- 1.14. O(a) Coordenador(a) criou um ambiente em que todos se sentem à vontade para partilhar os seus problemas.
- 1.32. O(a) Coordenador(a) tem sido eficaz na criação de condições de cooperação na Escola.
- 1.38. O(a) Coordenador(a) presta todo o apoio aos professores em caso de problemas disciplinares com os alunos.

Quando a afirmação (item) é feito de forma negativa, observa-se também três itens com uma maior discordância:

- 1.6. O(a) Coordenador(a) abstém-se quando chamado(a) a intervir num conflito.
- 1.9. O(a) Coordenador(a) é indiferente às sugestões dos professores AEC.

- 1.12. O(a) Coordenador(a) abstém-se quando chamado(a) a intervir num conflito de um professor com algum pai.

Evidencia-se assim uma perceção positiva do coordenador por parte dos professores inquiridos, nomeadamente ao nível da criação de um bom ambiente de trabalho, criação de condições de cooperação, reconhecimento do trabalho e de sugestões dos professores, e de apoio no que concerne a problemas disciplinares.

Em termos de análise da assimetria, encontramos uma distribuição assimétrica positiva nos itens:

- 1.6. O(a) Coordenador(a) abstém-se quando chamado(a) a intervir num conflito.
- 1.9. O(a) Coordenador(a) é indiferente às sugestões dos professores AEC.
- 1.12. O(a) Coordenador(a) abstém-se quando chamado(a) a intervir num conflito de um professor com algum pai.

Distribuição simétrica nos itens:

- 1.25. A principal preocupação do(a) Coordenador(a) é o cumprimento dos normativos oficiais.
- 1.14. O(a) Coordenador(a) criou um ambiente em que todos se sentem à vontade para partilhar os seus problemas.

E uma distribuição assimétrica negativa nos restantes:

- 1.2. Os professores AEC veem o seu trabalho reconhecido pelo(a) Coordenador(a).
- 1.30. Os professores AEC sentem que o(a) Coordenador(a) exerce uma liderança de apoio ao seu trabalho.
- 1.38. O(a) Coordenador(a) presta todo o apoio aos professores em caso de problemas disciplinares com os alunos.
- 1.19. O(a) Coordenador(a) soube criar uma estrutura de comunicação eficaz com os professores AEC.
- 1.32. O(a) Coordenador(a) tem sido eficaz na criação de condições de cooperação na Escola.
- 1.35. O(a) Coordenador(a) tem sabido envolver os professores AEC na prossecução de objetivos comuns.

Quanto à curtose, todos os itens apresentam uma distribuição mesocúrtica.

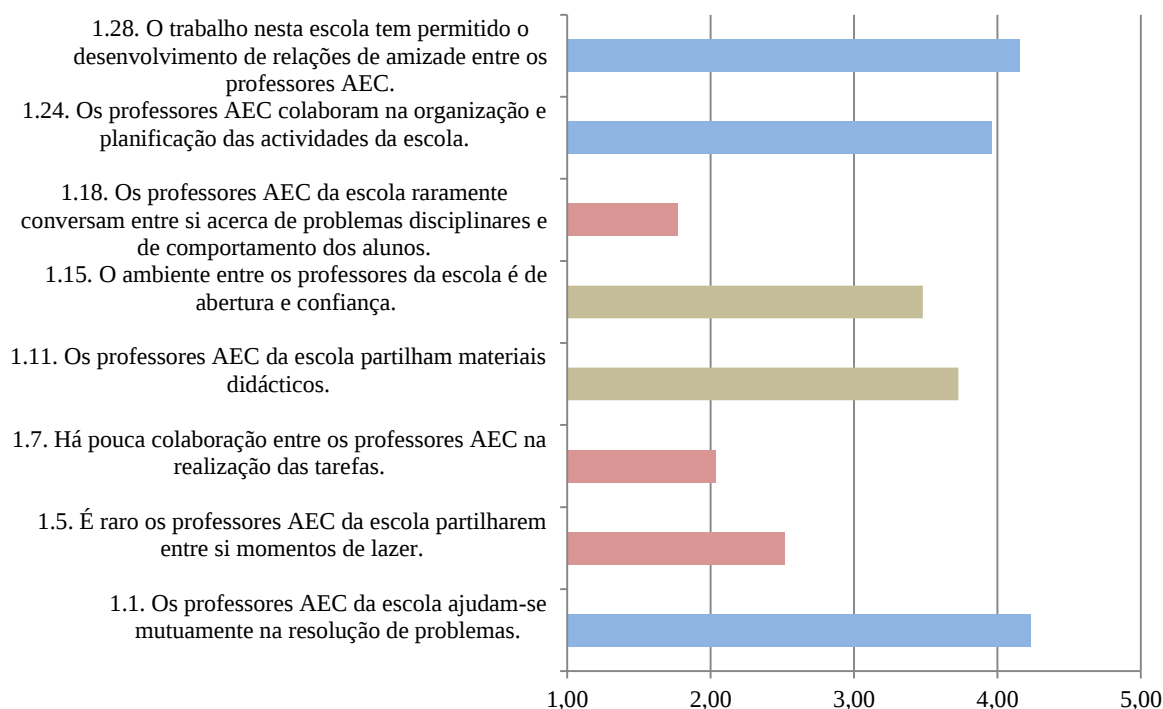
A ideia de que o coordenador é interventivo ao nível de conflitos e aberto às sugestões dos professores é reforçada pela assimetria positiva dos itens acima enumerados. Por outro lado, a assimetria negativa verificada sustenta a percepção positiva dos professores face ao coordenador ao nível apoio e criação de um bom ambiente de trabalho, criação de condições de cooperação e comunicação, reconhecimento do trabalho e envolvimento dos professores de AEC na prossecução de objetivos comuns.

Tabela 13- Escala de percepção dos professores acerca da relação entre colegas

	Média	Desvio Padrão	Assimetria	Curtose
1.1. Os professores AEC da escola ajudam-se mutuamente na resolução de problemas.	4,23	,668	-0,815 **	1,547 **
1.5. É raro os professores AEC da escola partilharem entre si momentos de lazer.	2,51	,976	0,457 *	-0,070
1.7. Há pouca colaboração entre os professores AEC na realização das tarefas.	2,03	,957	1,210 **	1,655 **
1.11. Os professores AEC da escola partilham materiais didáticos.	3,73	,931	-0,687 **	0,499
1.15. O ambiente entre os professores da escola é de abertura e confiança.	3,48	1,001	-0,323	-0,447
1.18. Os professores AEC da escola raramente conversam entre si acerca de problemas disciplinares e de comportamento dos alunos.	1,77	,783	0,964 **	0,810 *
1.24. Os professores AEC colaboram na organização e planificação das atividades da escola.	3,96	,926	-0,943 **	0,832 *
1.28. O trabalho nesta escola tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade entre os professores AEC.	4,16	,785	-1,230 **	3,052 **

Fonte: Tabela desenvolvida para este trabalho

Gráfico 11 – Média da Escala de Percepção dos professores acerca da relação entre colegas



Fonte: Elaboração própria

O Quadro 12 e o Gráfico 11 permitem observar o comportamento das médias da escala Percepção dos professores acerca da relação entre colegas. O relacionamento entre colegas é percecionado de forma concordante, positiva. Mesmo quando a afirmação está na forma negativa (que é o caso dos itens 1.5, 1.7 e 1.18), pode-se observar a existência de discordância e, portanto, de confirmação da percepção positiva. Apenas os itens 1.11 e 1.15 apresentam médias próximas do “Nem concordo/Nem discordo”, revelando uma percepção menos concordante face à partilha de materiais didáticos e de abertura e confiança no ambiente entre os professores.

Em relação à assimetria, pode-se concluir que os itens abaixo revelam uma distribuição assimétrica positiva:

- 1.7. Há pouca colaboração entre os professores AEC na realização das tarefas.
- 1.18. Os professores AEC da escola raramente conversam entre si acerca de problemas disciplinares e de comportamento dos alunos.
- 1.5. É raro os professores AEC da escola partilharem entre si momentos de lazer.

Com uma distribuição assimétrica negativa temos os itens:

- 1.11. Os professores AEC da escola partilham materiais didáticos.
- 1.1. Os professores AEC da escola ajudam-se mutuamente na resolução de problemas.
- 1.24. Os professores AEC colaboram na organização e planificação das atividades da escola.
- 1.28. O trabalho nesta escola tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade entre os professores AEC.

Apenas o item 1.15. O ambiente entre os professores da escola é de abertura e confiança mostra uma distribuição simétrica.

Em termos de curtose, encontramos uma distribuição leptocúrtica para os itens:

- 1.28. O trabalho nesta escola tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade entre os professores AEC.
- 1.7. Há pouca colaboração entre os professores AEC na realização das tarefas.
- 1.1. Os professores AEC da escola ajudam-se mutuamente na resolução de problemas.
- 1.24. Os professores AEC colaboram na organização e planificação das atividades da escola.
- 1.18. Os professores AEC da escola raramente conversam entre si acerca de problemas disciplinares e de comportamento dos alunos.

E uma distribuição mesocúrtica para os itens:

- 1.11. Os professores AEC da escola partilham materiais didáticos.
- 1.5. É raro os professores AEC da escola partilharem entre si momentos de lazer.
- 1.15. O ambiente entre os professores da escola é de abertura e confiança.

Os resultados obtidos pelas medidas de simetria e achatamento permitem reforçar as conclusões acima, nomeadamente que o relacionamento entre colegas é percecionado de forma positiva. A assimetria positiva dos itens 1.5, 1.7 e 1.18 confirma a ideia de positividade uma vez que as respostas mais frequentes (moda) são inferiores à média registada. Por outro lado, os itens relacionados com o desenvolvimento de relações de amizade e a colaboração nas tarefas, na resolução de problemas e planificação/organização de atividades observam uma distribuição leptocúrtica e portanto de menor dispersão das respostas. Da mesma forma, a afirmação de que os professores raramente conversam entre si acerca de problemas disciplinares e de

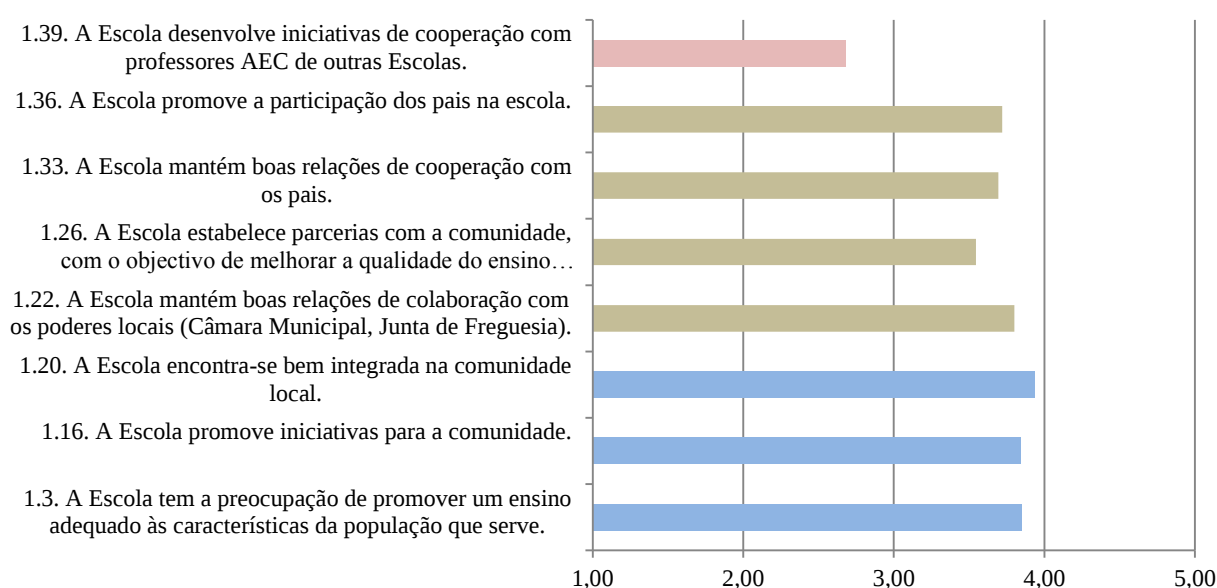
comportamento dos alunos também apresenta uma distribuição leptocúrtica, sendo, assim, a discordância mais reforçada.

Tabela 14- Escala de percepção dos professores acerca da relação entre a escola e a comunidade

	Média	Desvio Padrão	Assimetria	Curtose
1.3. A Escola tem a preocupação de promover um ensino adequado às características da população que serve.	3,85	0,803	-1,001 **	1,931 **
1.16. A Escola promove iniciativas para a comunidade.	3,84	0,837	-1,344 **	2,573 **
1.20. A Escola encontra-se bem integrada na comunidade local.	3,93	0,716	-0,734 **	1,864 **
1.22. A Escola mantém boas relações de colaboração com os poderes locais (Câmara Municipal, Junta de Freguesia).	3,80	0,726	0,057	-0,587
1.26. A Escola estabelece parcerias com a comunidade, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino prestado.	3,55	0,827	-0,597 **	0,522
1.33. A Escola mantém boas relações de cooperação com os pais.	3,69	0,751	-0,629 **	1,591 **
1.36. A Escola promove a participação dos pais na escola.	3,72	0,809	-0,885 **	1,845 **
1.39. A Escola desenvolve iniciativas de cooperação com professores AEC de outras Escolas.	2,68	1,035	-0,052	-0,484

Fonte: Tabela desenvolvida para este trabalho

Gráfico 12 – Média da Escala de Percepção dos professores acerca da relação entre a escola e a comunidade



Fonte: Elaboração própria

De um modo geral, a observação do Quadro 13 e do Gráfico 12 permitem concluir que os professores têm uma percepção positiva sobre o relacionamento entre a escola e a comunidade. Esta percepção é especialmente notória para as afirmações 1.3. (A Escola tem a preocupação de promover um ensino adequado às características da população que serve), 1.16. (A Escola promove iniciativas para a comunidade) e 1.20. (A Escola encontra-se bem integrada na comunidade local).

Apenas ao nível das iniciativas de cooperação com os professores de AEC de outras escolas é que se nota um valor médio mais baixo, apontando para uma discordância, isto é, não é evidente que haja cooperação com os professores de AEC de outras escolas com frequência, na opinião dos inquiridos.

Ao nível das medidas de assimetria, observamos que com uma distribuição assimétrica negativa temos os itens:

- 1.26. A Escola estabelece parcerias com a comunidade, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino prestado.
- 1.33. A Escola mantém boas relações de cooperação com os pais.
- 1.20. A Escola encontra-se bem integrada na comunidade local.
- 1.36. A Escola promove a participação dos pais na escola.
- 1.3. A Escola tem a preocupação de promover um ensino adequado às características da população que serve.
- 1.16. A Escola promove iniciativas para a comunidade.

Apenas dois itens apresentam uma distribuição simétrica:

- 1.22. A Escola mantém boas relações de colaboração com os poderes locais (Câmara Municipal, Junta de Freguesia).
- 1.39. A Escola desenvolve iniciativas de cooperação com professores AEC de outras Escolas.

O estudo da curtose permitiu concluir que os itens abaixo observam uma distribuição mesocúrtica:

- 1.22. A Escola mantém boas relações de colaboração com os poderes locais (Câmara Municipal, Junta de Freguesia).
- 1.39. A Escola desenvolve iniciativas de cooperação com professores AEC de outras Escolas.

- 1.26. A Escola estabelece parcerias com a comunidade, com o objectivo de melhorar a qualidade do ensino prestado.

Os restantes itens exibem uma distribuição leptocúrtica:

- 1.33. A Escola mantém boas relações de cooperação com os pais.
- 1.20. A Escola encontra-se bem integrada na comunidade local.
- 1.36. A Escola promove a participação dos pais na escola.
- 1.3. A Escola tem a preocupação de promover um ensino adequado às características da população que serve.
- 1.16. A Escola promove iniciativas para a comunidade.

Assim, a análise da assimetria e da curtose permite reforçar as conclusões acima. Os professores concordam que a escola tem uma boa relação e integração com a comunidade onde está inserida, nomeadamente no estabelecimento de parcerias e iniciativas para e com a comunidade, com a promoção de um ensino adequado às necessidades da mesma e da participação e cooperação com os pais. Para as afirmações relacionadas com estas perceções, observamos uma distribuição assimétrica negativa e leptocúrtica, confirmando as conclusões retiradas.

12.2 Participação dos professores de AEC na vida da escola

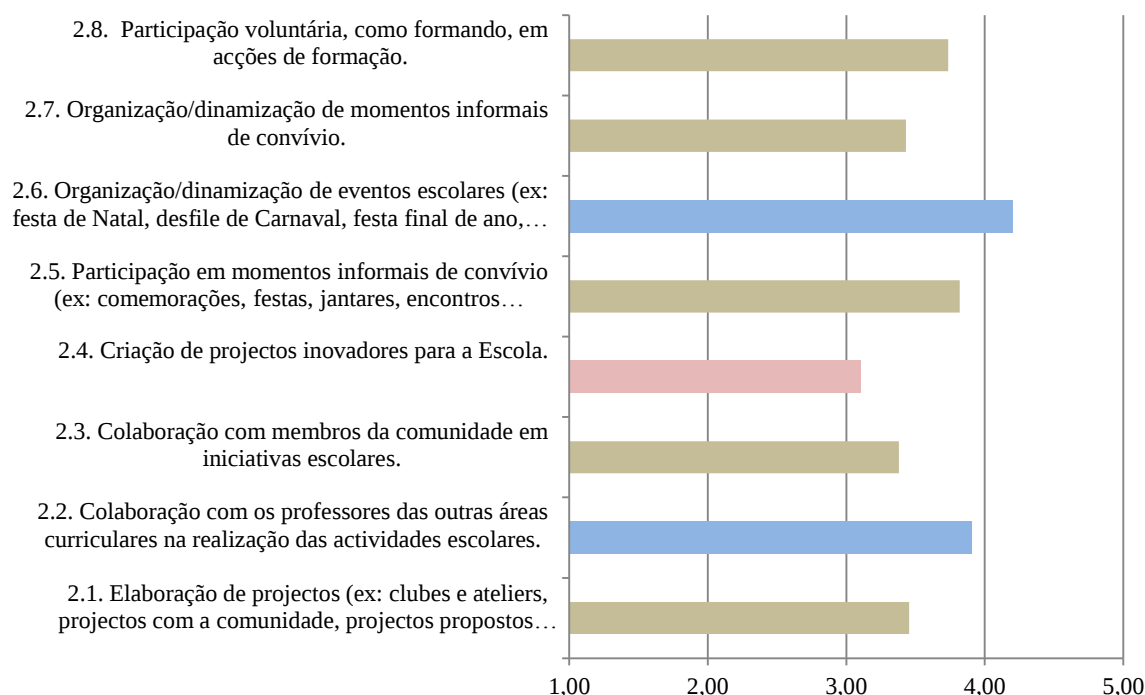
Tabela 15 - Escala da Participação dos professores de AEC na vida da escola

	Média	Desvio Padrão	Assimetria	Curtose
2.1. Elaboração de projetos (ex: clubes e ateliers, projetos com a comunidade, projetos propostos para as escolas, projetos com a turma...).	3,45	0,983	-0,540 **	0,018
2.2. Colaboração com os professores das outras áreas curriculares na realização das atividades escolares.	3,90	0,870	-0,269	-0,776 *
2.3. Colaboração com membros da comunidade em iniciativas escolares.	3,38	0,968	-0,606 **	-0,120
2.4. Criação de projetos inovadores para a Escola.	3,11	0,990	-0,324	-0,169
2.5. Participação em momentos informais de convívio (ex: comemorações, festas, jantares, encontros culturais e/ou desportivos...).	3,82	0,975	-0,669 **	0,244

2.6. Organização/dinamização de eventos escolares (ex: festa de Natal, desfile de Carnaval, festa final de ano, ...).	4,20	0,891	-1,050**	0,802*
2.7. Organização/dinamização de momentos informais de convívio.	3,43	1,102	-0,389*	-0,436
2.8. Participação voluntária, como formando, em ações de formação.	3,74	1,243	-0,805**	-0,282

Fonte: Tabela elaborada para este trabalho

Gráfico 13 – Média da Escala Participação dos professores de AEC na vida da escola



Fonte: Elaboração própria

A participação dos professores das AEC na vida da escola (Quadro 14 e Gráfico 13) observa médias, para cada um dos itens, entre 3 (Nem concordo/Nem discordo) e 4 (Concordo). Apenas o item 2.6. Organização/dinamização de eventos escolares (ex: festa de Natal, desfile de Carnaval, festa final de ano, ...) apresenta uma média de 4,20, sendo a afirmação que tem maior concordância. A colaboração com os professores de outras áreas curriculares na realização de atividades escolares e a participação voluntária, como formando, em ações de formação são, igualmente, afirmações que merecem uma concordância mais sólida por parte dos professores inquiridos.

A participação dos professores das AEC na criação de projetos inovadores para a escola é o item que exhibe uma menor discordância.

Ao nível das medidas de assimetria, observamos uma distribuição assimétrica negativa para as afirmações:

- 2.6. Organização/dinamização de eventos escolares (ex: festa de Natal, desfile de Carnaval, festa final de ano, ...).
- 2.8. Participação voluntária, como formando, em ações de formação.
- 2.5. Participação em momentos informais de convívio (ex: comemorações, festas, jantares, encontros culturais e/ou desportivos...).
- 2.3. Colaboração com membros da comunidade em iniciativas escolares.
- 2.1. Elaboração de projetos (ex: clubes e ateliers, projetos com a comunidade, projetos propostos para as escolas, projetos com a turma...).
- 2.7. Organização/dinamização de momentos informais de convívio.

Apenas dois itens observam uma distribuição simétrica:

- 2.4. Criação de projetos inovadores para a Escola.
- 2.2. Colaboração com os professores das outras áreas curriculares na realização das atividades escolares.

A análise da curtose mostra uma distribuição leptocúrtica para o item 2.6. Organização/dinamização de eventos escolares (ex: festa de Natal, desfile de Carnaval, festa final de ano, ...), uma distribuição platicúrtica para a afirmação 2.2. Colaboração com os professores das outras áreas curriculares na realização das atividades escolares e uma distribuição mesocúrtica para as restantes:

- 2.7. Organização/dinamização de momentos informais de convívio.
- 2.8. Participação voluntária, como formando, em ações de formação.
- 2.4. Criação de projetos inovadores para a Escola.
- 2.3. Colaboração com membros da comunidade em iniciativas escolares.
- 2.1. Elaboração de projetos (ex: clubes e ateliers, projetos com a comunidade, projetos propostos para as escolas, projetos com a turma...).
- 2.5. Participação em momentos informais de convívio (ex: comemorações, festas, jantares, encontros culturais e/ou desportivos...).

As medidas de simetria e achatamento reafirmam as conclusões acima.

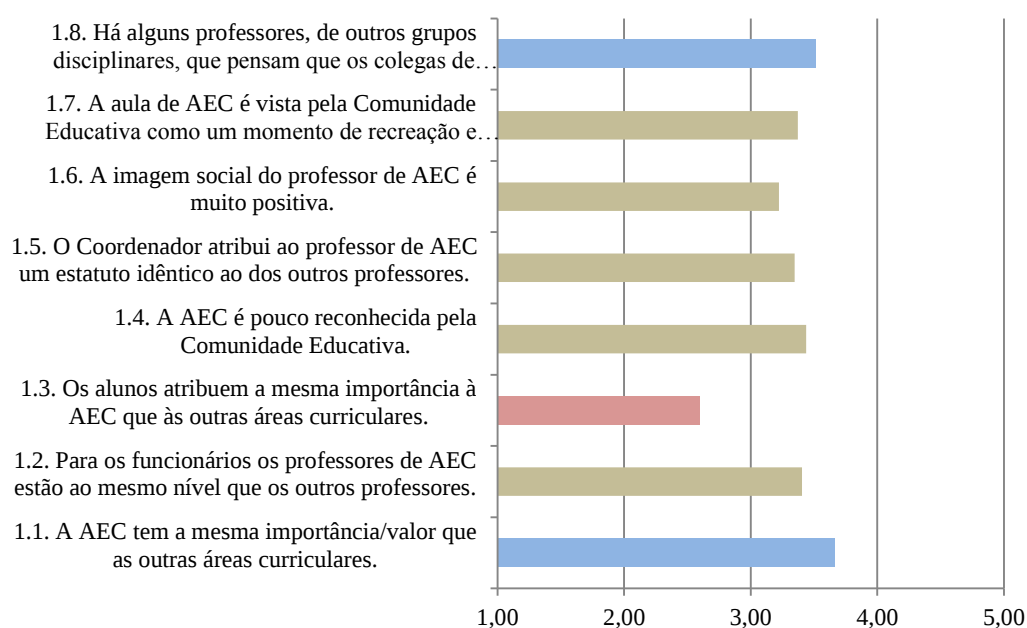
12.3 Identidade Socioprofissional dos Professores de AEC

Tabela 16- Escala da Importância das AEC e do seu Profissional

	Média	Desvio Padrão	Assimetria	Curtose
1.1. A AEC tem a mesma importância/valor que as outras áreas curriculares.	3,67	1,267	-0,751 **	-0,525
1.2. Para os funcionários os professores de AEC estão ao mesmo nível que os outros professores.	3,40	1,187	-0,226	-0,980 *
1.3. Os alunos atribuem a mesma importância à AEC que às outras áreas curriculares.	2,60	1,130	0,465 *	-0,672
1.4. A AEC é pouco reconhecida pela Comunidade Educativa.	3,44	1,095	-0,401 *	-0,673
1.5. O Coordenador atribui ao professor de AEC um estatuto idêntico ao dos outros professores.	3,35	1,243	-0,239	-1,024 **
1.6. A imagem social do professor de AEC é muito positiva.	3,22	1,084	-0,178	-0,662
1.7. A aula de AEC é vista pela Comunidade Educativa como um momento de recreação e diversão.	3,37	0,950	-0,455 *	-0,178
1.8. Há alguns professores, de outros grupos disciplinares, que pensam que os colegas de AEC são profissionais de entretenimento.	3,51	1,191	-0,602 **	-0,554

Fonte: Tabela desenvolvida para este trabalho

Gráfico 14 – Média da Escala Importância das AEC e do seu Profissional



Fonte: Elaboração própria

A escala importância das AEC e do seu profissional exibe, também, médias abaixo de 4, isto é, há um predomínio de inquiridos que “Nem concorda/Nem discorda” face aos inquiridos que concordam com as afirmações expostas. Sobressaem, contudo, as afirmações 1.1. A AEC tem a mesma importância/valor que as outras áreas curriculares e 1.8. Há alguns professores, de outros grupos disciplinares, que pensam que os colegas das AEC são profissionais de entretenimento cujas médias são de 3,67 e 3,51 e, assim, apresentam uma maior concordância. O item que observa uma menor concordância é o que afirma que os alunos atribuem a mesma importância à AEC que às outras áreas curriculares.

Em termos de Assimetria, encontramos uma distribuição assimétrica positiva:

- 1.3. Os alunos atribuem a mesma importância à AEC que às outras áreas curriculares.

Uma distribuição assimétrica negativa nas afirmações:

- 1.1. A AEC tem a mesma importância/valor que as outras áreas curriculares.
- 1.8. Há alguns professores, de outros grupos disciplinares, que pensam que os colegas de AEC são profissionais de entretenimento.
- 1.7. A aula de AEC é vista pela Comunidade Educativa como um momento de recreação e diversão.
- 1.4. A AEC é pouco reconhecida pela Comunidade Educativa.

Com uma distribuição simétrica temos os itens:

- 1.5. O Coordenador atribui ao professor de AEC um estatuto idêntico ao dos outros professores.
- 1.2. Para os funcionários os professores de AEC estão ao mesmo nível que os outros professores.
- 1.6. A imagem social do professor de AEC é muito positiva.

A análise da Curtose encontra uma distribuição platicúrtica nos itens:

- 1.5. O Coordenador atribui ao professor de AEC um estatuto idêntico ao dos outros professores.
- 1.2. Para os funcionários os professores de AEC estão ao mesmo nível que os outros professores.

E uma distribuição mesocúrtica para as afirmações:

- 1.4. A AEC é pouco reconhecida pela Comunidade Educativa.
- 1.3. Os alunos atribuem a mesma importância à AEC que às outras áreas curriculares.
- 1.6. A imagem social do professor de AEC é muito positiva.
- 1.8. Há alguns professores, de outros grupos disciplinares, que pensam que os colegas de AEC são profissionais de entretenimento.
- 1.1. A AEC tem a mesma importância/valor que as outras áreas curriculares.
- 1.7. A aula de AEC é vista pela Comunidade Educativa como um momento de recreação e diversão.

Uma análise aos resultados das medidas de assimetria e achatamento confirmam as conclusões anteriores. As afirmações com uma distribuição assimétrica positiva confirmam a percepção dos professores inquiridos de que as AEC têm a mesma importância que as outras áreas curriculares, muito embora sejam pouco reconhecidas pela comunidade, tendem a ser vistas pela comunidade educativa como momentos de recreação e diversão e que os colegas das outras áreas disciplinares vejam os professores de AEC como profissionais de entretenimento.

Os itens 1.5. (O Coordenador atribui ao professor de AEC um estatuto idêntico ao dos outros professores.) e 1.2. (Para os funcionários os professores de AEC estão ao mesmo nível que os outros professores.) observam uma maior dispersão das respostas.

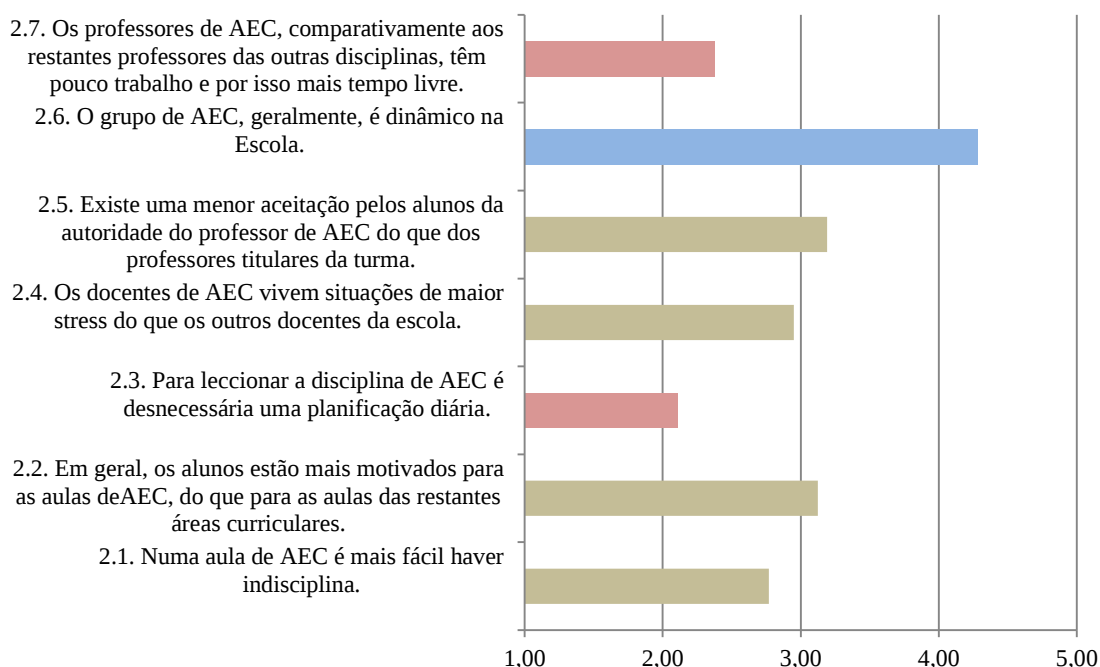
Tabela 17 - Escala das aulas de AEC e o trabalho do professor de AEC

	Média	Desvio Padrão	Assimetria	Curtose
2.1. Numa aula de AEC é mais fácil haver indisciplina.	2,77	1,182	0,030	-1,111 **
2.2. Em geral, os alunos estão mais motivados para as aulas de AEC, do que para as aulas das restantes áreas curriculares.	3,12	1,029	-0,253	-0,725 *
2.3. Para lecionar a disciplina de AEC é desnecessária uma planificação diária.	2,11	1,347	1,050 **	-0,194
2.4. Os docentes de AEC vivem situações de maior stress do que os outros docentes da escola.	2,95	1,040	0,010	-0,314
2.5. Existe uma menor aceitação pelos alunos da autoridade do professor de AEC do que dos professores titulares da turma.	3,19	1,227	-0,398 *	-1,005 *
2.6. O grupo de AEC, geralmente, é dinâmico na Escola.	4,28	0,622	-0,276	-0,617

2.7. Os professores de AEC, comparativamente aos restantes professores das outras disciplinas, têm pouco trabalho e por isso mais tempo livre.	2,38	1,105	0,291	-0,819 *
--	------	-------	-------	----------

Fonte: Tabela desenvolvida para este trabalho

Gráfico 15 – Média da Escala Aulas de AEC e o trabalho do professor de AEC



Fonte: Elaboração própria

O Quadro 16 e o Gráfico 15 mostram que os professores concordam que o grupo das AEC, geralmente, é dinâmico na escola e discordam que seja desnecessária a planificação diária para leccionar e que, comparativamente aos restantes professores das outras disciplinas, têm pouco trabalho e por isso mais tempo livre.

A análise das medidas de assimetria, encontramos uma distribuição assimétrica positiva para o item 2.3. (Para leccionar a disciplina de AEC é desnecessária uma planificação diária.) e uma distribuição assimétrica negativa para o item 2.5. (Existe uma menor aceitação pelos alunos da autoridade do professor de AEC do que dos professores titulares da turma.).

Os restantes itens exibem uma distribuição simétrica:

- 2.6. O grupo de AEC, geralmente, é dinâmico na Escola.
- 2.2. Em geral, os alunos estão mais motivados para as aulas de AEC, do que para as aulas das restantes áreas curriculares.

- 2.4. Os docentes de AEC vivem situações de maior stress do que os outros docentes da escola.
- 2.1. Numa aula de AEC é mais fácil haver indisciplina.
- 2.7. Os professores de AEC, comparativamente aos restantes professores das outras disciplinas, têm pouco trabalho e por isso mais tempo livre.

Em termos da curtose, encontramos uma distribuição platicúrtica nos itens:

- 2.1. Numa aula de AEC é mais fácil haver indisciplina.
- 2.5. Existe uma menor aceitação pelos alunos da autoridade do professor de AEC do que dos professores titulares da turma.
- 2.7. Os professores de AEC, comparativamente aos restantes professores das outras disciplinas, têm pouco trabalho e por isso mais tempo livre.
- 2.2. Em geral, os alunos estão mais motivados para as aulas de AEC, do que para as aulas das restantes áreas curriculares.

Tendo os restantes itens uma distribuição mesocúrtica:

- 2.6. O grupo de AEC, geralmente, é dinâmico na Escola.
- 2.4. Os docentes de AEC vivem situações de maior stress do que os outros docentes da escola.
- 2.3. Para lecionar a disciplina de AEC é desnecessária uma planificação diária.

Os resultados expostos permitem assim concluir que os professores de AEC percebem o seu trabalho na escola como dinâmico, tendem a concordar que existe uma menor aceitação pelos alunos da autoridade do professor de AEC do que dos professores titulares da turma, discordando contudo que para lecionar a disciplina de AEC é desnecessária uma planificação diária e que os professores de AEC, comparativamente aos restantes professores das outras disciplinas, têm pouco trabalho e por isso mais tempo livre.

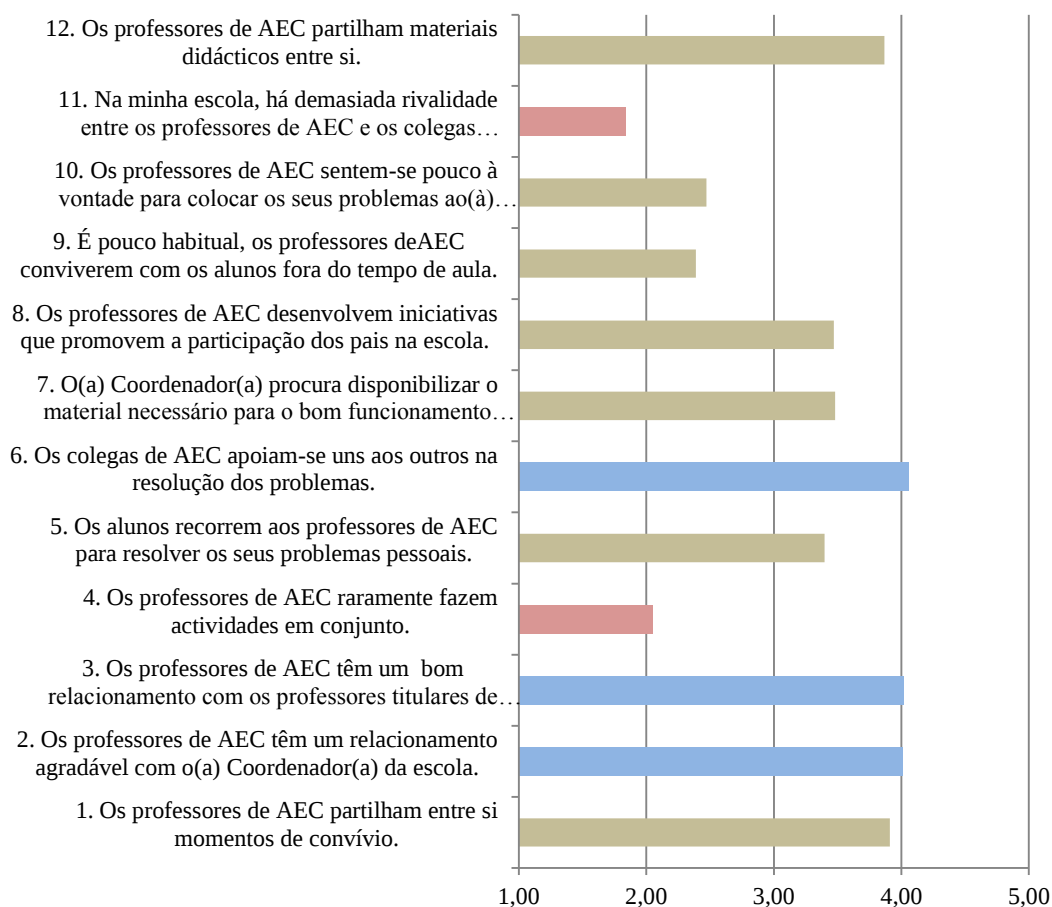
12.4 Relação entre os professores de AEC e a comunidade educativa

Tabela 18 - Escala da relação entre os professores de AEC e a comunidade educativa

	Média	Desvio Padrão	Assimetria	Curtose
1. Os professores de AEC partilham entre si momentos de convívio.	3,91	0,707	-0,444 *	0,402
2. Os professores de AEC têm um relacionamento agradável com o(a) Coordenador(a) da escola.	4,01	0,713	-0,433 *	0,233
3. Os professores de AEC têm um bom relacionamento com os professores titulares de turma.	4,02	0,707	-0,311	-0,103
4. Os professores de AEC raramente fazem atividades em conjunto.	2,05	0,845	0,663 **	0,073
5. Os alunos recorrem aos professores de AEC para resolver os seus problemas pessoais.	3,40	0,953	-0,404 *	0,149
6. Os colegas de AEC apoiam-se uns aos outros na resolução dos problemas.	4,06	0,778	-0,966 **	1,806 **
7. O(a) Coordenador(a) procura disponibilizar o material necessário para o bom funcionamento das aulas de AEC.	3,48	0,967	-0,587 **	0,201
8. Os professores de AEC desenvolvem iniciativas que promovem a participação dos pais na escola.	3,47	0,817	-0,138	-0,030
9. É pouco habitual, os professores de AEC conviverem com os alunos fora do tempo de aula.	2,39	1,036	0,716 **	0,043
10. Os professores de AEC sentem-se pouco à vontade para colocar os seus problemas ao(à) Coordenador(a) da escola.	2,47	1,025	0,551 **	-0,103
11. Na minha escola, há demasiada rivalidade entre os professores de AEC e os colegas titulares de turma.	1,84	0,966	1,167 **	0,989 *
12. Os professores de AEC partilham materiais didáticos entre si.	3,87	0,816	-0,500 *	0,415

Fonte: Tabela desenvolvida para este trabalho

Gráfico 16 – Média da Escala Relação entre os Professores de AEC e a Comunidade Educativa



Fonte: Elaboração própria

A análise do Quadro 17 e do gráfico 16 apresentam as estatísticas para a percepção dos professores sobre a relação entre os professores das AEC e a comunidade escolar.

Observa-se uma maior concordância ao nível do bom relacionamento com os professores titulares de turma e com o coordenador da escola e do apoio e partilha de momentos de convívio com os colegas das AEC.

Por outro lado, existe uma maior discordância quando se afirma que os professores de AEC sentem-se pouco à vontade para colocar os seus problemas ao coordenador da escola, que é pouco habitual, os professores das AEC conviverem com os alunos fora do tempo de aula, que os professores das AEC raramente fazem atividades em conjunto e quando se afirma que existe demasiada rivalidade entre os professores das AEC e os colegas titulares de turma.

Ao nível da assimetria, observamos uma distribuição assimétrica positiva para os itens que apresentam uma maior discordância:

- 10. Os professores de AEC sentem-se pouco à vontade para colocar os seus problemas ao(à) Coordenador(a) da escola.
- 4. Os professores de AEC raramente fazem atividades em conjunto.
- 9. É pouco habitual, os professores de AEC conviverem com os alunos fora do tempo de aula.
- 11. Na minha escola, há demasiada rivalidade entre os professores de AEC e os colegas titulares de turma.

Com uma distribuição assimétrica negativa encontramos os itens com maior concordância:

- 6. Os colegas de AEC apoiam-se uns aos outros na resolução dos problemas.
- 7. O(a) Coordenador(a) procura disponibilizar o material necessário para o bom funcionamento das aulas de AEC.
- 12. Os professores de AEC partilham materiais didáticos entre si.
- 1. Os professores de AEC partilham entre si momentos de convívio.
- 2. Os professores de AEC têm um relacionamento agradável com o(a) Coordenador(a) da escola.
- 5. Os alunos recorrem aos professores de AEC para resolver os seus problemas pessoais.

Apenas dois itens apresentam uma distribuição simétrica:

- 3. Os professores de AEC têm um bom relacionamento com os professores titulares de turma.
- 8. Os professores de AEC desenvolvem iniciativas que promovem a participação dos pais na escola.

Em termos de curtose, apenas dois itens apresentam uma distribuição leptocúrtica:

- 11. Na minha escola, há demasiada rivalidade entre os professores de AEC e os colegas titulares de turma.
- 6. Os colegas de AEC apoiam-se uns aos outros na resolução dos problemas.

Tendo os restantes uma distribuição mesocúrtica:

- 10. Os professores de AEC sentem-se pouco à vontade para colocar os seus problemas ao(à) Coordenador(a) da escola.
- 3. Os professores de AEC têm um bom relacionamento com os professores titulares de turma.
- 8. Os professores de AEC desenvolvem iniciativas que promovem a participação dos pais na escola.
- 9. É pouco habitual, os professores de AEC conviverem com os alunos fora do tempo de aula.
- 4. Os professores de AEC raramente fazem atividades em conjunto.
- 5. Os alunos recorrem aos professores de AEC para resolver os seus problemas pessoais.
- 7. O(a) Coordenador(a) procura disponibilizar o material necessário para o bom funcionamento das aulas de AEC.
- 2. Os professores de AEC têm um relacionamento agradável com o(a) Coordenador(a) da escola.
- 1. Os professores de AEC partilham entre si momentos de convívio.
- 12. Os professores de AEC partilham materiais didáticos entre si.

Conclui-se assim que, os professores das AEC têm um bom relacionamento com a comunidade educativa, nomeadamente com o coordenador, os colegas titulares de turma e com os seus colegas das AEC, partilhando momentos de convívio e materiais didáticos entre si e apoiando-se uns nos outros na resolução dos problemas, sendo este último o item com maior concordância e cuja distribuição leptocúrtica aponta para uma maior concentração de resposta em torno do valor médio.

De outra forma, discordam sobretudo com a existência de rivalidades entre os professores das AEC e os colegas titulares de turma, que os professores das AEC raramente fazem atividades em conjunto, que haja pouco convívio com os alunos fora do tempo de aulas e tenham pouca à vontade com o coordenador para colocar os seus problemas.

A existência de rivalidades é, de facto, a afirmação com maior discordância e com uma distribuição leptocúrtica, revelando uma maior concentração de respostas em torno do valor médio.

13 Análise de Inferência Estatística das Hipóteses em Estudo

13.1 Metodologias Utilizadas

De forma a testar as hipóteses de investigação enunciadas serão utilizadas as técnicas paramétricas do Teste t-student para comparação de amostras independentes (comparação de médias em dois grupos) ou a Análise Anova One-way (comparação de médias em mais de dois grupos). Quando a análise implicar mais do que dois grupos, este teste será complementado com um teste Post-Hoc que seja mais adequado em função da homogeneidade das variâncias estimadas a partir das amostras (i.e. teste Tukey quando a variância for homogénea; teste Games-Howell quando a variância não for homogénea).

De acordo com Pestana e Gageiro (2008) e Maroco (2007), existem dois pressupostos fundamentais para que se possam utilizar testes estatísticos paramétricos: 1) que a variável dependente possua uma distribuição normal (este pressuposto será verificado pelo teste Kolmogorov-Smirnov – um valor de p significativo revela que a distribuição não é normal); 2) as variâncias populacionais sejam homogéneas caso estejamos a comparar duas ou mais amostras (este pressuposto é verificado pelo teste de Levene – um valor de p significativo revela que a variância não é homogénea). No caso de violação do pressuposto da homogeneidade das variâncias, tal como refere Maroco (2007) utilizar-se-á o teste F de Welch, que é a alternativa à análise Anova One-way quando as variâncias são heterogéneas.

Caso a dimensão das amostras utilizadas nas análises seja inferior a 30 observações (caso em que não se pode invocar o teorema do limite central) e não se verifique o pressuposto da normalidade da variável dependente, recorrer-se-á aos seguintes testes não paramétricos: teste de Mann-Whitney ou teste de Kruskal-Wallis.

O nível de significância adotado para rejeitar as hipóteses nulas será de $p < 0.05$, que corresponde a uma probabilidade de rejeição errada de 5%.

13.2 Análise das Hipóteses

As tabelas a seguir apresentadas apresentam os dados de forma sucinta. Para uma melhor análise dos testes efetuados dever-se-á consultar as tabelas em anexo.

Hipótese 1:

As percepções dos professores das AEC acerca dos alunos, da relação entre escola e comunidade, da relação entre professores da escola, do coordenador da escola, bem como o seu grau de participação na vida da escola, a importância das AEC e do seu profissional e a relação entre professores das AEC e comunidade escolar são diferentes em função do gênero;

A observação do Quadro 18 permite concluir que, para um nível de significância de 5%, a evidência estatística não corrobora a hipótese de existirem diferenças nas dimensões em estudo em função do gênero. Exceção feita à percepção dos professores acerca do coordenador da escola que apresenta diferenças estatisticamente significativas: os professores AEC do sexo feminino têm uma melhor percepção sobre o coordenador do que os do sexo masculino.

Hipótese 2:

As percepções dos professores das AEC acerca dos alunos, da relação entre escola e comunidade, da relação entre professores da escola, do coordenador da escola, bem como o seu grau de participação na vida da escola, a importância das AEC e do seu profissional e a relação entre professores das AEC e comunidade escolar são diferentes em função da faixa etária;

O Quadro 19 permite concluir pela corroboração da hipótese em causa, mas apenas para duas dimensões. Isto é, existe evidência estatística, para um nível de significância de 5%, que a percepção dos professores das AEC acerca da relação entre escola e comunidade é diferente em função da faixa etária, isto é, os professores das AEC com mais de 50 anos têm uma melhor percepção sobre a relação entre escola e comunidade do

Tabela 19 – Diferenças nas Dimensões em Estudo Associadas ao Género

Dimensão do Estudo	Feminino (<i>n</i> = 90)		Masculino (<i>n</i> = 31)		Teste para comparação de médias			
	Média	DP	Média	DP	Teste	ET _{obs}	<i>p</i>	Decisão
Perceção dos Professores das AEC sobre:								
1) O clima escolar								
- Acerca dos alunos	3,69	0,46	3,56	0,44	Teste T amostras independentes	1,321	0,189	Não Rej. H ₀
- Acerca da relação entre escola e comunidade	3,65	0,53	3,59	0,58	Teste T amostras independentes	0,479	0,633	Não Rej. H ₀
- Acerca da relação entre professores da escola	3,91	0,51	3,89	0,59	Teste T amostras independentes	0,215	0,830	Não Rej. H ₀
- Acerca do coordenador da escola	3,56	0,66	3,26	0,75	Teste T amostras independentes	2,146	0,034	Rej. H ₀
2) O seu grau de participação na vida da escola	3,63	0,65	3,64	0,86	Teste T amostras independentes	-0,071	0,943	Não Rej. H ₀
3) A importância das AEC e do seu profissional	3,34	0,40	3,26	0,58	Teste T amostras independentes	0,745	0,460	Não Rej. H ₀
4) A relação entre prof. das AEC e comunidade escolar	3,82	0,47	3,69	0,55	Teste T amostras independentes	1,248	0,215	Não Rej. H ₀

Fonte: Tabela desenvolvida para este trabalho

Tabela 20 – Diferenças nas Dimensões em Estudo Associadas à Faixa Etária

Dimensão do Estudo	21 a 30 anos (<i>n</i> = 21)		31 a 40 anos (<i>n</i> = 73)		41 a 50 anos (<i>n</i> = 20)		Mais de 50 anos (<i>n</i> = 7)		Teste para comparação de médias			
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Teste	ET _{obs}	<i>p</i>	Decisão
Perceção dos Professores das AEC sobre:												
1) O clima escolar												
- Acerca dos alunos	3,66	0,53	3,64	0,43	3,68	0,46	3,74	0,55	Teste de Kruskal-Wallis	0,274	0,965	Não Rej. H ₀
- Acerca da relação entre escola e comunidade	3,39	0,37	3,65	0,59	3,69	0,52	3,98	0,27	Teste de Kruskal-Wallis	10,857	0,013	Rej. H ₀
- Acerca da relação entre professores da escola	3,90	0,52	3,96	0,52	3,72	0,56	3,89	0,59	Teste de Kruskal-Wallis	3,054	0,383	Não Rej. H ₀
- Acerca do coordenador da escola	3,24	0,42	3,47	0,74	3,61	0,73	4,01	0,44	Teste de Welch	5,611	0,004	Rej. H ₀
2) O seu grau de participação na vida da escola	3,54	0,91	3,67	0,70	3,58	0,62	3,64	0,48	Teste de Kruskal-Wallis	0,735	0,865	Não Rej. H ₀
3) A importância das AEC e do seu profissional	3,28	0,45	3,31	0,41	3,39	0,59	3,36	0,49	Teste de Kruskal-Wallis	0,186	0,980	Não Rej. H ₀
4) A relação entre prof. das AEC e comunidade escolar	3,82	0,48	3,82	0,52	3,64	0,44	3,85	0,19	Anova One-way	0,758	0,520	Não Rej. H ₀

Fonte: Tabela envolvida para este trabalho

que os professores com uma faixa etária entre os 21 e os 30 anos. Da mesma forma, para um nível de significância de 5%, confirma-se a hipótese de que a percepção dos professores das AEC acerca do coordenador da escola é diferente em função da faixa etária. Os professores das AEC com mais de 50 anos têm melhor percepção sobre o coordenador da escola do que os docentes na faixa etária entre os 21 e os 30 anos.

Hipótese 3:

As percepções dos professores das AEC acerca dos alunos, da relação entre escola e comunidade, da relação entre professores da escola, do coordenador da escola, bem como o seu grau de participação na vida da escola, a importância das AEC e do seu profissional e a relação entre professores das AEC e comunidade escolar são diferentes em função das habilitações acadêmicas;

O Quadro 20 apresenta as diferenças nas dimensões em estudo associadas às habilitações acadêmicas. A sua observação permite concluir que, para um nível de significância de 5%, a evidência estatística não corrobora a hipótese de existirem diferenças nas dimensões em estudo em função das habilitações acadêmicas. Assim, as habilitações acadêmicas não são um fator explicativo para a existência de diferentes percepções entre os docentes das AEC.

Hipótese 4:

As percepções dos professores das AEC acerca dos alunos, da relação entre escola e comunidade, da relação entre professores da escola, do coordenador da escola, bem como o seu grau de participação na vida da escola, a importância das AEC e do seu profissional e a relação entre professores das AEC e comunidade escolar são diferentes em função da categoria profissional;

Ao nível das diferenças nas dimensões em causa associadas à categoria profissional, o Quadro 21 mostra que, para um nível de significância de 5%, existem diferenças estatisticamente significativas apenas para a percepção dos professores de AEC acerca da relação entre escola e comunidade, da relação entre professores da escola e do coordenador da escola. Isto é, os professores das AEC do Quadro têm uma melhor percepção sobre a relação entre a escola e a comunidade, sobre a relação entre professores da escola e sobre o coordenador da escola do que os professores contratados ou em outra situação.

Tabela 21– Diferenças nas Dimensões em Estudo Associadas às Habilitações Acadêmicas

Dimensão do Estudo	Bac. e Licenci. (n = 62)		Mestrado (n = 36)		Pós-Graduação (n = 23)		Teste para comparação de médias			
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Teste	ET _{obs}	p	Decisão
Percepção dos Professores das AEC sobre:										
1) O clima escolar										
- Acerca dos alunos	3,71	0,43	3,62	0,54	3,55	0,38	Anova One-way	1,250	0,290	Não Rej. H ₀
- Acerca da relação entre escola e comunidade	3,70	0,47	3,53	0,51	3,60	0,74	Teste de Kruskal-Wallis	2,925	0,232	Não Rej. H ₀
- Acerca da relação entre professores da escola	3,88	0,49	3,90	0,62	3,99	0,52	Anova One-way	0,361	0,698	Não Rej. H ₀
- Acerca do coordenador da escola	3,57	0,71	3,29	0,68	3,57	0,65	Anova One-way	2,106	0,126	Não Rej. H ₀
2) O seu grau de participação na vida da escola	3,57	0,62	3,68	0,73	3,70	0,90	Teste de Kruskal-Wallis	1,508	0,471	Não Rej. H ₀
3) A importância das AEC e do seu profissional	3,33	0,46	3,32	0,47	3,31	0,42	Teste de Kruskal-Wallis	0,477	0,788	Não Rej. H ₀
4) A relação entre prof. das AEC e comunidade escolar	3,72	0,43	3,84	0,53	3,89	0,58	Anova One-way	1,238	0,294	Não Rej. H ₀

Fonte: Tabela desenvolvida para este trabalho

Tabela 22 – Diferenças nas Dimensões em Estudo Associadas à Categoria Profissional

Dimensão do Estudo	Contratado (n = 55)		Quadro (n = 23)		Outra (n = 43)		Teste para comparação de médias			
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Teste	ET _{obs}	p	Decisão
Percepção dos Professores das AEC sobre:										
1) O clima escolar										
- Acerca dos alunos	3,70	0,45	3,81	0,49	3,51	0,42	Teste de Kruskal-Wallis	5,761	0,056	Não Rej. H ₀
- Acerca da relação entre escola e comunidade	3,59	0,55	4,15	0,31	3,41	0,46	Teste de Kruskal-Wallis	34,259	0,000	Rej. H ₀
- Acerca da relação entre professores da escola	3,85	0,53	4,16	0,52	3,83	0,51	Anova One-way	3,329	0,039	Rej. H ₀
- Acerca do coordenador da escola	3,35	0,69	4,09	0,64	3,32	0,55	Anova One-way	13,021	0,000	Rej. H ₀
2) O seu grau de participação na vida da escola	3,65	0,69	3,74	0,49	3,54	0,83	Teste de Welch	0,785	0,460	Não Rej. H ₀
3) A importância das AEC e do seu profissional	3,33	0,51	3,35	0,38	3,30	0,42	Anova One-way	0,121	0,886	Não Rej. H ₀
4) A relação entre prof. das AEC e comunidade escolar	3,76	0,50	3,93	0,39	3,75	0,52	Anova One-way	1,229	0,296	Não Rej. H ₀

Fonte: Tabela desenvolvida para este trabalho

Hipótese 5:

As percepções dos professores das AEC acerca dos alunos, da relação entre escola e comunidade, da relação entre professores da escola, do coordenador da escola, bem como o seu grau de participação na vida da escola, a importância das AEC e do seu profissional e a relação entre professores das AEC e comunidade escolar são diferentes em função dos anos de serviço;

O Quadro 22 mostra que, para um nível de significância de 5%, existem diferenças estatisticamente significativas ao nível da percepção dos professores acerca da relação entre escola e comunidade e acerca do coordenador da escola. De outra forma, os professores das AEC com mais anos de serviço têm uma melhor percepção sobre a relação entre escola e comunidade e sobre o coordenador da escola do que os que têm menos anos de serviço.

Hipótese 6 / 7 / 8:

- A percepção que os professores das AEC têm sobre o clima escolar e o grau de participação na vida da escola estão relacionados entre si;
- A percepção que os professores das AEC têm sobre a importância das mesmas e do seu profissional está relacionado com o grau de participação na vida da escola;
- A percepção que os professores das AEC têm sobre a relação entre os professores e a comunidade escolar e o grau de participação da vida na escola estão relacionados entre si;

Os resultados da análise de correlação efetuada (Quadro 23) sugerem que a variável Percepção sobre o grau de participação na vida da escola está, para um nível de significância de 1%, correlacionada com as outras dimensões do clima escolar, sugerindo que aqueles que melhor percebem os alunos, as relações entre professores, o coordenador, a relação escola comunidade, a importância das AEC e do seu profissional e a relação entre professores de AEC e Comunidade Escolar são aqueles que têm um grau de participação na vida escolar mais elevado.

Tabela 23 – Diferenças nas Dimensões em Estudo Associadas aos anos de serviço

Dimensão do Estudo	0 a 5 anos (n = 48)		6 a 10 anos (n = 26)		11 a 15 anos (n = 10)		Mais de 15 anos (n = 9)		Teste para comparação de médias			
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Teste	ET _{obs}	p	Decisão
Percepção dos Professores das AEC sobre:												
1) O clima escolar												
- Acerca dos alunos	3,59	0,47	3,74	0,43	3,79	0,44	3,79	0,47	Anova One-way	1,119	0,346	Não Rej. H ₀
- Acerca da relação entre escola e comunidade	3,52	0,46	3,53	0,58	4,08	0,32	4,10	0,26	Anova One-way	7,061	0,000	Rej. H ₀
- Acerca da relação entre professores da escola	3,95	0,46	3,90	0,63	4,20	0,41	4,03	0,49	Anova One-way	0,901	0,444	Não Rej. H ₀
- Acerca do coordenador da escola	3,40	0,64	3,23	0,72	3,97	0,80	3,97	0,50	Teste de Kruskal-Wallis	23,273	0,000	Rej. H ₀
2) O seu grau de participação na vida da escola	3,72	0,72	3,59	0,81	3,74	0,59	3,56	0,58	Teste de Kruskal-Wallis	2,488	0,478	Não Rej. H ₀
3) A importância das AEC e do seu profissional	3,33	0,38	3,28	0,59	3,49	0,34	3,32	0,53	Anova One-way	0,478	0,699	Não Rej. H ₀
4) A relação entre prof. das AEC e comunidade escolar	3,79	0,48	3,81	0,55	3,88	0,31	3,84	0,20	Teste de Welch	0,182	0,908	Não Rej. H ₀

Fonte: Tabela desenvolvida para este trabalho

Tabela 24 – Correlação entre as percepções sobre o clima escolar, a importância das AEC e do seu profissional, e sobre a relação entre professores e comunidade escolar e o grau de participação dos professores das AEC na vida da escola

	Percepção dos professores acerca dos alunos	Percepção dos professores acerca da relação escola comunidade	Percepção dos professores acerca da relação entre professores da escola	Percepção dos professores acerca do Coordenador	Percepção sobre a importância das AEC e do seu profissional	Percepção sobre a relação entre professores de AEC e Comunidade Escolar
Percepção sobre o grau de participação na vida da escola	0,291**	0,328**	0,430**	0,255**	0,306**	0,344**

** Correlação significativa a 1% de significância

Fonte: Tabela desenvolvida para este trabalho

As correlações são todas positivas e estatisticamente significativas, destacando-se os valores da correlação para a percepção dos professores acerca da relação entre professores da escola (0,430), a percepção sobre a relação entre professores de AEC e Comunidade Escolar (0,344) e a percepção dos professores acerca da relação escola comunidade (0,328). O grau de participação na vida escolar será superior quanto mais elevada for a percepção que os professores das AEC tenham da relação entre professores da escola, da relação entre professores de AEC e Comunidade Escolar e da relação escola comunidade. O grau de participação na escola também é superior quanto maior for a percepção dos professores acerca dos alunos (0,291), acerca do Coordenador (0,255) e da importância das AEC e do seu profissional (0,306), muito embora com um grau de variação inferior.

Hipótese 9:

A percepção que os professores das AEC têm sobre a relação entre professores e comunidade escolar está relacionada com a importância das AEC e do seu profissional;

Tabela 25 – Correlação entre as percepções sobre a relação entre professores e comunidade escolar e sobre a importância das AEC e do seu profissional

	Percepção sobre a importância das AEC e do seu profissional
Percepção sobre a relação entre professores de AEC e Comunidade Escolar	0,291**

** Correlação significativa a 1% de significância

Fonte: Tabela desenvolvida para este trabalho

O Quadro 24 permite concluir que, para um nível de significância de 1%, pela corroboração da hipótese 9. A percepção que os professores das AEC têm sobre a relação entre professores e comunidade escolar está relacionada de forma positiva com a importância das AEC e do seu profissional.

14 Síntese e Discussão dos Resultados

Após a apresentação e análise dos dados recolhidos através do questionário realizado aos professores das AEC de Vila Nova de Gaia, procede-se à discussão dos resultados da presente investigação de forma a compreender e analisar os mesmos e retirar as conclusões possíveis.

No estudo do clima escolar foram consideradas cinco dimensões: perceção dos professores acerca dos alunos, perceção dos professores acerca da relação entre escola e comunidade, perceção dos professores acerca da relação entre professores da escola, perceção dos professores acerca do coordenador da escola e o seu grau de participação na vida da escola.

A análise das estatísticas descritivas sobre o clima escolar permitiram concluir que os professores têm uma perceção positiva sobre os alunos. Esta imagem favorável abrange o campo das aprendizagens, a relação dos alunos com os professores de AEC em termos de convívio e confiança e do gosto pela partilha e atividades escolares. Ao nível da indisciplina e comportamentos conflituosos entre os alunos as médias revelam uma divisão na opinião dos professores, entre o concordo e o discordo.

O coordenador é visto como interventivo nos conflitos e aberto às sugestões dos professores. O apoio e criação de um bom ambiente de trabalho, criação de condições de cooperação e comunicação, reconhecimento do trabalho e envolvimento dos professores de AEC na prossecução de objetivos comuns, por parte do coordenador, são também fatores que influenciam a sua imagem positiva.

O relacionamento entre colegas é percecionado de forma concordante, positiva, nomeadamente em relação ao desenvolvimento de relações de amizade, colaboração nas tarefas e resolução de problemas e planificação/organização de atividades.

Os professores das AEC têm uma perceção positiva sobre o relacionamento entre a escola e a comunidade. Esta perceção é especialmente notória em termos da preocupação que a escola tem na promoção de um ensino adequado às características da população que serve e de iniciativas que proporciona para a comunidade, concordando que a escola encontra-se bem integrada na comunidade local. Apenas ao nível das iniciativas de cooperação com os professores de AEC de outras escolas é que se observa

um valor médio mais baixo não sendo, assim, evidente uma cooperação com os professores das AEC de outras escolas frequente na opinião dos inquiridos.

O grau de participação dos professores das AEC na vida da escola observa médias próximas do Nem concordo/Nem discordo. A organização/dinamização de eventos escolares (ex: festa de Natal, desfile de Carnaval, festa final de ano, ...), a colaboração com os professores de outras áreas curriculares na realização de atividades escolares e a participação voluntária, como formando, em ações de formação merecem uma concordância mais sólida por parte dos professores inquiridos. Já a participação dos professores das AEC na criação de projetos inovadores para a escola exhibe uma menor discordância.

Através das estatísticas descritivas da Identidade Socioprofissional dos Professores das AEC, realizado através de duas escalas (Importância das AEC e do seu profissional e Aulas de AEC e o trabalho do professor das AEC), concluiu-se que os professores inquiridos percecionam as AEC com a mesma importância que as outras áreas curriculares. Percebem, no entanto, que estas são pouco reconhecidas pela comunidade, que a comunidade educativa, tendencialmente, as perceciona como momentos de recreação e diversão e que os colegas das outras áreas disciplinares percebem os professores das AEC como profissionais de entretenimento.

Por outro lado, os professores de AEC percebem o seu trabalho na escola como dinâmico, tendem a concordar que existe uma menor aceitação pelos alunos da autoridade do professor de AEC do que dos professores titulares da turma, discordando contudo que para lecionar a disciplina de AEC é desnecessária uma planificação diária e que os professores de AEC, comparativamente aos restantes professores das outras disciplinas, têm pouco trabalho e por isso mais tempo livre.

O relacionamento com a comunidade educativa por parte dos professores das AEC é positivo, nomeadamente no relacionamento com o coordenador, com os colegas titulares de turma e com os seus colegas das AEC. Percecionam positivamente, também, a partilha de momentos de convívio e de materiais didáticos entre si e, especialmente, o apoio entre eles na resolução dos problemas. Observou-se também uma forte discordância ao nível da existência de rivalidades entre os professores das AEC e os colegas titulares de turma, que os professores das AEC raramente fazem atividades em

conjunto, que haja pouco convívio com os alunos fora do tempo de aulas e tenham pouca à vontade com o coordenador para colocar os seus problemas.

A análise inferencial dos dados permitiu chegar às seguintes conclusões:

- A percepção dos professores das AEC acerca do coordenador da escola é diferente em função género. Os professores do sexo feminino têm uma melhor percepção sobre o coordenador do que os do sexo masculino.
- A percepção dos professores das AEC acerca da relação entre escola e comunidade é diferente em função da faixa etária. Os docentes com mais de 50 anos têm uma melhor percepção sobre a relação entre escola e comunidade do que os professores com uma faixa etária entre os 21 e os 30 anos.
- A percepção dos professores das AEC acerca do coordenador da escola é diferente em função da faixa etária. Os professores das AEC com mais de 50 anos têm melhor percepção sobre o coordenador da escola do que os docentes na faixa etária entre os 21 e os 30 anos.
- Não existem diferenças nas percepções dos professores das AEC acerca do clima escolar, da importância das AEC e do seu profissional e da relação entre professores das AEC e comunidade escolar em função das habilitações académicas;
- Existem diferenças apenas para a percepção dos professores de AEC acerca da relação entre escola e comunidade, da relação entre professores da escola e do coordenador em função da categoria profissional. Os docentes do Quadro têm uma melhor percepção sobre a relação entre a escola e a comunidade, sobre a relação entre professores da escola e sobre o coordenador do que os professores contratados ou em outra situação.
- As percepções dos professores acerca da relação entre escola e comunidade e acerca do coordenador da escola são diferentes em função dos anos de serviço. Os professores das AEC com mais anos de serviço têm uma melhor percepção sobre a relação entre escola e comunidade e sobre o coordenador da escola do que os que têm menos anos de serviço.
- Corrobora-se a hipótese de que a percepção que os professores das AEC têm sobre o clima escolar e o grau de participação na vida da escola estão relacionados entre si. O grau de participação na escola é superior quanto maior for a percepção dos professores

- acerca dos alunos, acerca do Coordenador, acerca da relação entre os professores da escola e a percepção dos professores acerca da relação escola comunidade.
- É também confirmada a hipótese de que a percepção que os professores das AEC têm sobre a importância das mesmas e do seu profissional está relacionado com o grau de participação na vida da escola. O grau de participação na escola é superior quanto maior for a percepção da importância das AEC e do seu profissional.
- Da mesma forma, corrobora-se a hipótese de que a percepção que os professores das AEC têm sobre e a comunidade escolar e o grau de participação da vida na escola estão relacionados entre si. O grau de participação na vida escolar será superior quanto mais elevada for a percepção que os professores das AEC tenham da relação entre professores das AEC e Comunidade Escolar.
- Aceita-se também a hipótese de que a percepção que os professores das AEC têm sobre a relação entre professores e comunidade escolar está relacionada de forma positiva com a importância das AEC e do seu profissional.

15 Conclusão e Considerações Finais

As alterações económicas, sociais e familiares observadas nos últimos anos foram fatores primordiais no desenvolvimento das AEC e que pretendem dar resposta à necessidade de muitas famílias: uma escola com qualidade, a tempo inteiro e para todos. Estas atividades transferiram para as escolas novos professores, constituindo assim um desafio à cultura dominante das escolas portuguesas, caracterizado por vários autores como um trabalho individualista. Emana do aparecimento das AEC a necessidade dos Professores Titulares de Turma planearem e articularem com os Professores das AEC, e ainda, supervisionar estas atividades, o que implica, em princípio, a realização de um trabalho mais colaborativo.

O objetivo deste estudo emerge da primordialidade do Município de Vila Nova de Gaia avaliar a perceção dos professores, relativamente ao impacto das AEC na vida e desenvolvimento das escolas. A delineação do estudo e procura de informação, essencial ao desenvolvimento de um enquadramento teórico, foi um processo lento e algo complexo, nomeadamente, devido à escassez de estudos de cariz científico sobre a mesma temática. De facto, já existem vários estudos e análises relativamente às AEC, à sua avaliação e contribuição, mas são raros os que evidenciam o lado dos docentes e especialmente dos docentes destas mesmas atividades. Foi, assim, necessário recorrer a informação e instrumentos de recolha de dados relativos ao estudo da perceção docente e clima escolar de outras áreas, tentando adaptar à nossa realidade. Utilizando o Índice de Cronbach, foi possível testar a consistência interna das escalas definidas no nosso questionário e garantir a qualidade dos nossos resultados.

Ao nível dos resultados e tendo em consideração as questões de investigação propostas, concluímos que:

Os professores das AEC têm uma perceção positiva sobre os alunos, especialmente no campo das aprendizagens e na inter-relação entre ambos (convívio, confiança, gosto pela partilha e atividades escolares). Tassoni (2000) argumenta que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas e, portanto, é a partir da sua inserção social com as pessoas que a rodeiam que a criança se vai desenvolvendo. Assim, e no âmbito das AEC, podemos afirmar que a existência de uma boa inter-relação entre professores e alunos significa um passo em frente no processo educativo e no alcance de bons resultados.

A indisciplina e os comportamentos conflituosos entre os alunos revelam uma divisão na opinião dos professores, entre o concordo e o discordo. Este tema tem sido alvo de várias discussões, ao nível do contexto escolar, mobilizando pais, professores e técnicos, baseadas essencialmente no senso comum e, desta forma, contribuindo para uma falta de clareza e consenso a respeito do significado do termo indisciplina.

O coordenador é visto como interventivo nos conflitos e aberto às sugestões dos professores. Salienta-se ainda a perceção do coordenador dinamizador de um bom ambiente de trabalho, de condições de cooperação e comunicação, reconhecimento do trabalho e envolvimento dos professores de AEC na prossecução de objetivos comuns. Salienta-se aqui, e na perspetiva de Hoy e Clover (1990), que estamos perante um clima se não aberto, pelo menos autónomo, onde o líder (coordenador) confere aos membros liberdade para satisfazerem as suas necessidades e, portanto, um melhor desempenho profissional.

Segundo Alves (1991), Santos (1996) e Seco (2000), a participação dos professores na gestão das escolas, nos vários órgãos e departamentos e na tomada de decisões vem contribuir para a melhoria da satisfação profissional, uma maior identificação com a escola, com os alunos, com os pais e comunidade escolar, bem como, para um maior empenho do docente na escola. Desta perspetiva, e perante os resultados obtidos, podemos concluir que os professores de AEC do município de Vila Nova de Gaia expressam um grau de satisfação profissional e uma perceção do clima escolar positivos, permitindo resultados mais satisfatórios ao nível do projeto das AEC. Como afirma Brunet (1992): *"O clima organizacional participativo é o que proporciona melhores relações entre a direção e os outros membros da escola. Em contraponto está o clima autoritário, o qual, influencia negativamente as relações entre os diversos atores escolares."*

O relacionamento entre colegas é percecionado de forma concordante, positiva, nomeadamente em relação ao desenvolvimento de relações de amizade, colaboração nas tarefas e resolução de problemas e planificação/organização de atividades. Cruz et al. (1988, citado por Valério, 2012) revela uma coesão interna dos professores elevada, materializada no recíproco relacionamento entre colegas. No entanto, para Alves (1991 e 1994, citado por Valério, 2012) sobressai o individualismo negativo que impede a troca de experiências pedagógicas e humanas. No estudo que realizamos, pudemos

corroborar as conclusões de Cruz et al. (1988), deixando de lado a hipótese do, muitas vezes citado, individualismo negativo, que segundo vários autores é próprio da atividade profissional de um docente.

A percepção sobre o relacionamento entre a escola e a comunidade é francamente positiva e notória especialmente no âmbito da promoção, por parte da escola, de um ensino adaptado à população.

Retornando às conclusões de Brunet (1992): *“O clima organizacional tem um efeito direto e determinante sobre a satisfação e o rendimento dos membros de uma organização”, sendo “o tipo de relações interpessoais, a coesão do grupo de trabalho, o grau de implicação na tarefa e o apoio recebido no trabalho as principais características do clima que parecem influenciar nitidamente a satisfação”*.

Quanto ao grau de participação dos professores das AEC na vida escolar, as médias apresentam-se próximas do Nem concordo/Nem discordo. A organização/dinamização de eventos escolares, a colaboração com os professores de outras áreas curriculares na realização de atividades escolares e a participação voluntária, como formando, em ações de formação merecem uma concordância mais sólida por parte dos professores inquiridos.

Já a participação dos professores das AEC na criação de projetos inovadores para a escola exhibe uma menor discordância vindo de encontro ao resultado seguinte.

Os professores inquiridos percebem as AEC com a mesma importância que as outras áreas curriculares, admitindo, no entanto, que estas são pouco reconhecidas pela comunidade. A comunidade educativa, tendencialmente, percebe as AEC como momentos de recreação e diversão e os colegas das outras áreas disciplinares percebem os professores das AEC como profissionais de entretenimento.

Como referimos na Introdução, apesar das AEC serem ainda recentes, tem-se assistido, em alguns municípios, a um baixo reconhecimento profissional e à falta de clareza sobre os papéis a desempenhar pelos profissionais das AEC. O papel destes profissionais aparece condicionado pelas expectativas das pessoas com quem se relacionam, particularmente no meio escolar, sendo muitas vezes relegado para um lugar de interesse secundário, comparativamente ao papel dos professores titulares. Montenegro (2010) também concluiu no seu estudo que estes professores têm os alunos como única

fonte motivacional e que os próprios professores das AEC possuem dúvidas quanto a seu profissionalismo e demonstram, diversas vezes, a falta de reconhecimento que sentem por parte dos professores titulares.

Apesar de perceberem o seu trabalho na escola como dinâmico, mostram concordância no que se refere a uma menor aceitação por parte dos alunos da autoridade do professor de AEC face aos professores titulares da turma.

Assim, às características do clima que induzem mal-estar dos professores definidas por Vera Vila (1989): “falta de consenso necessário a um funcionamento integrado da escola, troca de ideias ineficaz entre os professores, falta de reconhecimento pelo trabalho realizado, pouca motivação dos alunos para o estudo”, deve-se acrescentar o baixo reconhecimento profissional, a falta de clareza ao nível os papéis a desempenhar pelos docentes das AEC e o reconhecimento, por parte dos alunos, de uma menor autoridade dos mesmos.

Discordam, contudo, que seja desnecessária uma planificação diária para lecionar a disciplina de AEC e que os professores de AEC, comparativamente aos restantes professores das outras disciplinas, têm pouco trabalho e por isso mais tempo livre.

O relacionamento com a comunidade educativa por parte dos professores das AEC é positivo, nomeadamente no relacionamento com o coordenador, com os colegas titulares de turma e com os seus colegas das AEC. Observou-se também uma forte discordância ao nível da existência de rivalidades entre os professores das AEC e os colegas titulares de turma, que os professores das AEC raramente fazem atividades em conjunto, que haja pouco convívio com os alunos fora do tempo de aulas e tenham pouca à vontade com o coordenador para colocar os seus problemas, corroborando, assim, os resultados anteriores.

Ao nível das dimensões do clima escolar, tendo em conta a caracterização sociodemográfica da amostra, evidencia-se que a perceção dos professores das AEC acerca do coordenador da escola é diferente em função género (os professores do sexo feminino têm uma melhor perceção sobre o coordenador do que os do sexo masculino), em função faixa etária (os professores das AEC com mais de 50 anos têm melhor perceção sobre o coordenador da escola do que os docentes na faixa etária entre os 21 e os 30 anos), em função da categoria profissional (os docentes do Quadro têm uma

melhor percepção sobre o coordenador do que os professores contratados ou em outra situação) e em função dos anos de serviço (os professores com mais anos de serviço têm uma melhor percepção sobre o coordenador).

A percepção dos professores das AEC acerca da relação entre escola e comunidade é diferente em função da faixa etária (os docentes com mais de 50 anos têm uma melhor percepção sobre a relação entre escola e comunidade do que os professores com uma faixa etária entre os 21 e os 30 anos), em função da categoria profissional (os docentes do Quadro têm uma melhor percepção sobre a relação entre a escola e a comunidade do que os professores contratados ou em outra situação) e em função dos anos de serviço (os professores com mais anos de serviço têm uma melhor percepção sobre a relação entre escola e comunidade).

Ao nível da percepção dos professores de AEC acerca da relação entre professores da escola, existem diferenças apenas em função da categoria profissional. Os docentes do Quadro têm uma melhor percepção sobre a relação entre professores da escola do que os professores contratados ou em outra situação.

Estas conclusões conferem com as afirmações de Schneider (1972) e Gorman e Malloy (1972), citados por Calado e Sousa (1993, p. 206): *"Os que estão nos níveis hierárquicos mais altos tem uma percepção mais positiva do clima."*, isto é, os professores que pertencem ao quadro têm uma visão do clima escolar mais positiva.

Da mesma forma, corrobora Brunet (1993): *"A percepção do clima varia em função da posição hierárquica, sendo as posições dominantes as que tendem a perceber o clima como menos autocrático, mais amigável, mais centrado nos interesses dos indivíduos e mais propício à renovação."*

Em termos de habilitações académicas, os resultados não evidenciaram a existência de diferenças nas percepções dos professores das AEC acerca do clima escolar, da importância das AEC e do seu profissional e da relação entre professores das AEC e comunidade escolar.

A percepção que os professores das AEC têm sobre o clima escolar e o grau de participação na vida da escola estão relacionados entre si. O grau de participação na escola é superior quanto maior for a percepção dos professores acerca dos alunos, acerca do Coordenador, acerca da relação entre os professores da escola e a percepção dos professores acerca da relação escola comunidade.

Igualmente, a percepção que os professores das AEC têm sobre a importância das AEC e do seu profissional está relacionado com o grau de participação na vida da escola. O grau de participação na escola é superior quanto maior for a percepção da importância das AEC e do seu profissional.

A percepção que os professores das AEC têm sobre a comunidade escolar e o grau de participação na vida da escola estão relacionados entre si. O grau de participação na vida escolar será superior quanto mais elevada for a percepção que os professores das AEC tenham da relação entre professores das AEC e Comunidade Escolar.

A percepção que os professores das AEC têm sobre a relação entre professores e comunidade escolar está relacionada de forma positiva com a importância das AEC e do seu profissional.

A primeira limitação para a elaboração deste estudo prendeu-se com a variedade de estudos empíricos sobre a escola, o clima escolar e a docência, dificultando a tarefa de subtrair informação supérflua e focar a nossa atenção no que realmente interessava para os objetivos propostos. Por outro lado, a implementação das AEC é um projeto ainda recente e, por isso, a literatura sobre este tema é escassa e muito pouco centrada na identidade e percepção dos seus docentes.

A nível do estudo empírico, a restrição de ter sido elaborado apenas num município constitui-se necessariamente numa imagem redutora da realidade da percepção dos professores das AEC do clima escolar, da sua identidade e da sua participação na vida da escola, não permitindo uma generalização para universos mais alargados.

Por outro lado, este estudo teve como base, apenas, as percepções dos professores das AEC. Seria relevante a opinião dos demais intervenientes escolares (pais, alunos e pessoal não docente) para melhor perceber o Clima de Escola, a Participação dos professores na vida da Escola e as relações que os professores das AEC estabelecem com a Comunidade Educativa.

Outra limitação associa-se à natureza correlacional do estudo empírico, que não permite inferir sobre relações de causalidade entre as variáveis consideradas, apenas averiguar a existência de uma relação entre as mesmas.

O fato do estudo empírico ter sido realizado através questionários a professores das Atividades de Enriquecimento Curricular constitui também uma restrição, uma vez que não possibilita a análise de aspetos de relação mais minuciosos e que são observáveis apenas em ambiente de observação direta e sistematizada.

Considerando os resultados obtidos para o município de Vila Nova de Gaia, nomeadamente ao nível da identidade socioprofissional dos docentes e das perceções sobre a relevância das AEC, será relevante a replicação do estudo em outros municípios e de reflexões no âmbito desta temática, noutros espaços organizacionais. Só desta forma poder-se-á fazer o diagnóstico da realidade e o conhecimento de pontos fortes e de pontos fracos existentes no capital humano das escolas, especificamente das interações dentro deste capital humano e de que forma o podemos motivar para a concretização dos objetivos propostos pelo projeto das AEC.

15 Bibliografia

- Abrantes, P., Campos, R., & Ribeiro, A. A. (2009). Atividades de Enriquecimento Curricular: casos de inovação e boas práticas. CIES-ISCTE. Lisboa.
- Alves, V. (2006). *Motivação para a profissão docente e satisfação profissional, um estudo com professores da Região Autónoma da Madeira* (Doctoral dissertation, Dissertação de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra).
- Antunes, C. (2001). A avaliação da aprendizagem escolar: fascículo 11. Petrópolis: RJ Vozes.
- Arede, M. (2008). *Percepção do Clima das Escolas e Satisfação Profissional dos Professores*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra: FPCE-UC.
- Arends, R. (1999). *Aprender a Ensinar*. Amadora: McGraw-Hill.
- Armstrong, F. &. (2003). Besoins éducatifs particuliers et «inclusive education». In Brigitte Belmont et Aliette Vérillon Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous? Paris: Institut National de Recherche Pédagogique (INRP).
- Baltag, I. (2014). Construção de uma escola inclusiva: realidade(s) e futuro(s).
- Barreiros, J. L. (2008). Fatores que Influenciam na Motivação de Professores.
- Bica, J. (2000). *Clima Escolar, Participación, Motivación Y Profesorado. Análisis de Esta Problemática en la Enseñanza Secundaria em Portugal*. Trabalho de Investigação. Departamento de Teoria e História da Educação e pedagogia Social da Universidade de Sevilha. Sevilha: Universidade de Sevilha.
- Borges, S. L., & Daniel, F. (2009). Satisfação Profissional dos Docentes: Uma Abordagem sobre Instrumentos de Medida. *Interações*, 9(16).
- Brunet, L. (1999). *Clima de trabalho e eficácia na escola*. In Nóvoa, A. (coord.). *As Organizações Escolares em Análise*. 3ª ed., pp. 121-140. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Carbonaro, E. C. (2010). After the Bell: Participation in Extracurricular Activities, Classroom Behavior, and Academic Achievement. *Journal Citation Reports - Sociology of Education*, 20-45.
- Carvalho, L. (1992). *Clima de Escola e Estabilidade dos Professores*. Lisboa: Educa-Organizações.

Correia, V. (1997). *Estudo do bem-estar e mal-estar na profissão docente em educação física: o "stress" profissional*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Técnica de Lisboa. Lisboa: FMH-UTL.

Cortesão, M. (2010). *Clima escolar, participação docente e relação entre os professores de educação física e a comunidade educativa*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra: FPCE-UC.

Costa, A. (2010). *Clima de Escola e Participação Docente – a percepção dos professores de diferentes ciclos de ensino*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra: FPCE-UC.

Costa, A. F. S. (2012). "Uma medida de política pública: escola a tempo inteiro: estudo de caso do agrupamento de escolas de Miraflares."

Costa, I. M. P. D. O. (2011). *Escola inclusiva num agrupamento de escolas: estudo de caso*. Disponível em <http://hdl.handle.net/10773/7450>.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3): 297-334.

da Silva, O. G., & Navarro, E. C. (2012). A Relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem. *Revista Eletrônica Interdisciplinar*, 2(8).

de Mello, G. N. (2013). Observação da interação professor-aluno: uma revisão crítica. *Cadernos de Pesquisa*, (12), 19-28.

de Oliveira, C. B. E., & Alves, P. B. (2005). Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. *Paidéia*, 15(31), 227-238.

dos Santos, C. D. J. A. (2010). *Clima escolar e participação docente: a opinião dos professores da educação pré-escolar e do ensino básico* (Doctoral dissertation, Universidade de Coimbra).

Dotterer, A. M. (2007). Implications of out-of-school activities for school engagement in African American adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 36 , 391-401.

Eccles, J. S. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research*, 14, , 10 – 43.

Farinho, P. (2010). *Implementação das Atividades de Enriquecimento Curricular para a criação de uma Escola a Tempo Inteiro – sua implicação na Organização e Gestão de uma E.B.1 do Concelho de Odivelas*. Tese de doutoramento. Facultad de Ciencias de la Educacion: Universidade de Granada

- Fernandez, C. (1999). *La comunicacion em las organizaciones*. Mexico: Edi. Trillas.
- Ferreira, F. I., & Oliveira, J. (2007). Escola e Políticas Educativas: lugares incertos da criança e da cidadania. *Perspectiva*, 25 (1), 105-126.
- Fredricks, J. A. (2008). Participation in extracurricular activities in the middle school years: Are there developmental benefits for African American and European American youth? . *Journal of Youth and Adolescence*, 37 , 1029-1043.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 update (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2005). *O Inquérito* (4ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Gregório, R. M. (2012). *Olhar de Pais sobre a relação Escola/Família* (Doctoral dissertation, Dissertação de Mestrado em Educação, Área de especialização Administração Escolar, Instituto Superior de Educação e Trabalho, Porto).
- Guimarães, S. E., & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspetiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 143-150.
- Hansen, D., Larson, R., & Dworkion, J. B. (2003.). *What adolescents learn in organized youth activities*. *Journal of Research on Adolescence*, Riverside, v.13, n. 1 , 25–55.
- Hill, M. & Hill, A. (2000). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Larson, R. W. (1999). How children and adolescents spend time across the world: Work, play, and developmental opportunities. *Psychological Bulletin*, 125 , 701-736.
- Machado, M. D. L., Soares, V. M., Brites, R., Ferreira, J. B., Farhangmehr, M., & Gouveia, O. (2011). *Uma Análise da Satisfação e da Motivação dos Docentes no Ensino Superior Português*. *Revista Lusófona de Educação*, (17), 167-181.
- Maroco, J. (2007). *Análise Estatística com Utilização do SPSS* (3ª Ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Marsh, H. (1992). Extracurricular activities: Beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of academic goals? *Journal of Educational Psychology*, 84 , 553-562.
- Martins, I. (2010). *Clima de Escola, Participação e Identidade. Um olhar sobre a disciplina e o professor de Educação Física*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Mendes, A. A. e Gitahy, C. R. R. (2006). Fatores que Influenciam na Motivação de Professores da Rede Estadual de Ensino, no Exercício do Magistério na Cidade de

Maringá – PR. Revista Cesumar – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. 11, 2, p. 97-112

Miguel Pina e Cunha, A. R.-C. (2007). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa: Editora RH.

Ministério da Educação (2006) (1). Relatório Intercalar de Acompanhamento das Atividades de Enriquecimento Curricular: 2006.

Ministério da Educação (2006). Alargamento e generalização das Atividades de Enriquecimento Curricular para o 1.º ciclo.

Montenegro, M. (2010). "Análise das necessidades de formação dos professores de inglês das atividades de enriquecimento curricular."

Nóvoa, A., Campos, B., Ponte, J., & Santos, M. (1991). *Ciências da Educação em Portugal*. Porto: Sociedade Portuguesa da Educação.

Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Pestana, M., & Gageiro, J. (2008). *Análise de Dados para Ciências Sociais. A complementaridade do SPSS* (5ª Ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Pires, C. (2007). A Construção de Sentidos em Política Educativa: o caso da Escola a Tempo Inteiro. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 4 , 77-86.

Pires, C. (2012). "A “Escola a Tempo Inteiro” – monopolização de um serviço público de educação pela escola pública e formas de privatização."

Quivy, R. & Campenhoudt, V. C. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5ª ed.). Paris: Gradiva.

Rosalinda Herdeiro, A. M. (2008). *Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes*. IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos (p. 4). Brasil: Universidade de Santa Catarina.

Seco, G. (2000). *A Satisfação na Atividade Docente*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra: FPCE-UC.

Silva, F. M. R. D. (2012). *A escola e a comunidade: uma experiência profissional: relatório de atividade profissional*. Relatório de Atividade Profissional II Ciclo de Estudos em Ciências da Educação Administração e Organização Escolar (Universidade Católica).

Silva, José Maria de Castro (2012). "Clima escolar, satisfação, stresse profissional e colaboração entre professores: que relações?".

Simões, G. (2000). A avaliação do desempenho docente. Contributos para uma análise crítica. Lisboa: Texto Editora.

Strecht, P. (1998). Crescer vazio: repercussões psíquicas do abandono: negligência e maus tratos em crianças e adolescentes. Lisboa: Assírio Alvim.

Tassoni, Elvira Cristina Martins. "*Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno.*" Psicologia, análise e crítica da prática educacional. Campinas: ANPED (2000).

Teixeira, C. M. S. R. V. (2011). Perceções sobre liderança, clima escolar e participação docente numa Escola Secundária da Região Autónoma dos Açores. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Teixeira, J. P. L. (2011). *A Escola e a Comunidade Perspetiva dos Diretores das Escolas do Concelho de Fafe*. Dissertação de Mestrado em Educação, Área de Especialização de Administração Educacional.

Teodoro, I. S. (8 - 2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. Revista Lusófona de Educação , 63-83.

Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste de Gulbenkian.

Unesco. (7 a 10 junho de 1994). Declaração de Salamanca e Enquadramentos de Ação - na área das necessidades educativas especiais. CONFERÊNCIA MUNDIAL (p. 27). Salamanca: Unesco.

Valério, A. J. D. S. C. (2012). *Indisciplina, Satisfação Profissional e Bem-Estar Docente* (Doctoral dissertation, Universidade de Coimbra).

Varela, M. T. B. D. A. (2012). "*Escola (con) vida*": um estudo sobre a construção da comunidade educativa. Disponível em <http://hdl.handle.net/10362/7966>.

Vargas, D. (2011). Versão reduzida da escala de atitudes frente ao álcool, alcoolismo e o alcoolista: resultados preliminares. Rev. Esc. Enferm. – USP, 45(4):918-25

Villas-Boas, Maria Adelina. "A relação escola-família-comunidade inserida na problemática da formação de professores." (2009).

Zabalza, M. A. (2000). Planificações e desenvolvimento curricular na escola. Porto: ASA.

Zêzere, P. (2002). A Escola Inclusiva e a igualdade de oportunidades. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa , 401-406.

16 Anexos

Questionário

O objetivo deste questionário é apenas académico, por isso agradecia que colaborasse respondendo a um conjunto de questões, e que seja o mais sincero(a) possível nas suas respostas. Este questionário é de natureza confidencial. O tratamento do mesmo é efetuado de forma global, não sendo sujeito a uma análise individualizada, garantindo assim o anonimato do inquirido.

Lembre-se que não existem respostas certas ou erradas, é somente a sua opinião que interessa.

Dados Sociodemográficos

Nas questões que se seguem, assinale com uma cruz (X) a resposta que corresponde ao seu caso, ou escreva quando for necessário.

1. Idade: _____

2. Sexo:

Masculino ☐

Feminino ☐

3. Habilitações Académicas:

Bacharelato ☐

Licenciatura ☐

Mestrado

Doutoramento ☐

Pós-Graduação ☐

4. Instituição Formação Inicial

Ensino Universitário Público ☐

Nome da Instituição:

Ensino Universitário Privado ☐

Nome da Instituição:

Ensino Politécnico Público ☐

Nome da Instituição:

Ensino Politécnico Privado ☐

Nome da Instituição:

5. Categoria Profissional:

- ☐ Professor Contratado
- ☐ Professor de Quadro de Zona Pedagógica
- ☐ Professor de Quadro de Nomeação Definitiva
- ☐ Professor Estagiário
- ☐ Outra

6. Grupo Disciplinar: _____(código) _____(nome)

7. Anos/ Dias de serviço até 31 de agosto de 2013: ____.

8. Anos/Dias de serviço no Município de VNG: ____.

Clima Escolar e Participação dos Professores AEC

De seguida encontra uma série de afirmações relativas à vida na escola. Assinale com uma cruz (X), a posição que se aproxima mais da sua opinião utilizando a seguinte escala:

1-Discordo Totalmente; 2-Discordo; 3- Não Concordo/Nem Discordo; 4- Concordo; 5-Concordo Totalmente.

	1	2	3	4	5
	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo/Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1.1. Os professores AEC da escola, ajudam-se mutuamente na resolução de problemas.					
1.2. Os professores AEC veem o seu trabalho reconhecido pelo(a) Coordenador(a).					
1.3. A Escola tem a preocupação de promover um ensino adequado às características da população que serve.					
1.4. Os alunos, de um modo geral, respeitam os professores AEC.					
1.5. É raro os professores AEC da escola partilharem entre si momentos de lazer.					
1.6. O(a) Coordenador(a) abstém-se quando chamado(a) a intervir num conflito.					
1.7. Há pouca colaboração entre os professores AEC na realização das tarefas.					
1.8. Existem muitos problemas de indisciplina dos alunos.					
1.9. O(a) Coordenador(a) é indiferente às sugestões dos professores AEC.					
1.10. Os alunos mostram-se indiferentes relativamente aos seus resultados.					

1.11. Os professores AEC da escola partilham materiais didáticos.					
1.12. O(a) Coordenador(a) abstém-se quando chamado(a) a intervir num conflito de um professor com algum pai.					
1.13. É raro, os alunos recorrerem aos professores AEC para resolver os seus problemas pessoais.					
1.14. O(a) Coordenador(a) criou um ambiente em que todos se sentem à vontade para partilhar os seus problemas.					
1.15. O ambiente entre os professores da escola é de abertura e confiança.					
1.16. A Escola promove iniciativas para a comunidade.					
1.17. Os alunos mostram-se entusiasmados com as atividades escolares.					
1.18. Os professores AEC da escola raramente conversam entre si acerca de problemas disciplinares e de comportamento dos alunos.					
1.19. O(a) Coordenador(a) soube criar uma estrutura de comunicação eficaz com os professores AEC.					
1.20. A Escola encontra-se bem integrada na comunidade local.					
1.21. É habitual os professores AEC e os alunos conviverem nos intervalos das aulas.					
1.22. A Escola mantém boas relações de colaboração com os poderes locais (Câmara Municipal, Junta de Freguesia).					
1.23. Os alunos colaboram entre si durante as atividades escolares.					
1.24. Os professores AEC colaboram na organização e planificação das atividades da escola.					

	1	2	3	4	5
	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo/Ne m Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1.25. A principal preocupação do(a) Coordenador(a) é o cumprimento dos normativos oficiais.					
1.26. A Escola estabelece parcerias com a comunidade, com o objectivo de melhorar a qualidade do ensino prestado.					
1.27. Os alunos gostam de estar na escola.					
1.28. O trabalho nesta escola tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade entre os professores AEC.					
1.29. Os alunos, fora da sala de aula, têm um comportamento pouco conflituoso entre si.					
1.30. Os professores AEC sentem que o(a) Coordenador(a) exerce uma liderança de apoio ao seu trabalho.					
1.31. Os alunos demonstram interesse nas aprendizagens.					
1.32. O(a) Coordenador(a) tem sido eficaz na criação de condições de cooperação na Escola.					
1.33. A Escola mantém boas relações de cooperação com os pais.					
1.34. É frequente, os alunos causarem problemas na escola.					
1.35. O(a) Coordenador(a) tem sabido envolver os professores AEC na prossecução de objectivos comuns.					
1.36. A Escola promove a participação dos pais na escola.					
1.37. Os alunos escutam os professores quando estes os repreendem por comportamento inadequado.					
1.38. O(a) Coordenador(a) presta todo o apoio aos professores em caso de problemas disciplinares com os alunos.					
1.39. A Escola desenvolve iniciativas de cooperação com professores AEC de outras Escolas.					

2 - Assinale com uma cruz (X), a opção que corresponde à sua opinião relativamente ao seu grau de participação na vida da Escola, utilizando a seguinte escala: **1- Muito Baixa; 2- Baixa; 3- Média; 4- Elevada; 5- Muito Elevada.**

	1	2	3	4	5
	Muito Baixa	Baixa	Média	Elevada	Muito Elevada
2.1. Elaboração de projetos (ex.: clubes e ateliers, projetos com a comunidade, projetos propostos para as escolas, projetos com a turma...).					
2.2. Colaboração com os professores das outras áreas curriculares, na realização das atividades escolares.					
2.3. Colaboração com membros da comunidade em iniciativas escolares.					
2.4. Criação de projetos inovadores para a Escola.					
2.5. Participação em momentos informais de convívio (ex.: comemorações, festas, jantares, encontros culturais e/ou desportivos...).					
2.6. Organização/dinamização de eventos escolares (ex.: festa de Natal, desfile de Carnaval, festa final de ano, ...).					
2.7. Organização/dinamização de momentos informais de convívio.					
2.8. Participação voluntária, como formando, em ações de formação.					

Verifique, por favor, se respondeu a todas as questões.

Identidade socioprofissional dos professores das AEC

1. Encontra a seguir algumas afirmações referentes à importância das AEC e do seu profissional. Faça uma cruz (X) na opção que corresponde à sua opinião, utilizando a seguinte escala:

1-Discordo Totalmente; 2-Discordo; 3- Não Concordo/Nem Discordo; 4- Concordo; 5-Concordo Totalmente.

	1	2	3	4	5
	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo/Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1.1. A AEC tem a mesma importância/valor que as outras áreas curriculares.					
1.2. Para os funcionários os professores de AEC estão ao mesmo nível que os outros professores.					
1.3. Os alunos atribuem a mesma importância à AEC que às outras áreas curriculares.					
1.4. A AEC é pouco reconhecida pela Comunidade Educativa.					
1.5. O Coordenador atribui ao professor de AEC um estatuto idêntico ao dos outros professores.					
1.6. A imagem social do professor de AEC é muito positiva.					
1.6. A aula de AEC é vista pela Comunidade Educativa como um momento de recreação e diversão.					
1.7. Há alguns professores, de outros grupos disciplinares, que pensam que os colegas de AEC são profissionais de entretenimento.					

2. Encontra a seguir algumas afirmações que descrevem as aulas de AEC e o trabalho do professor de AEC. Assinale com uma cruz (X), a opção que corresponde à sua opinião relativamente a cada uma das afirmações, utilizando a seguinte escala:

1-Discordo Totalmente; 2-Discordo; 3- Não Concordo/Nem Discordo; 4- Concordo; 5-Concordo Totalmente.

	1	2	3	4	5
	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo/Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
2.1. Numa aula de AEC é mais fácil haver indisciplina.					
2.2. Em geral, os alunos estão mais motivados para as aulas de AEC, do que para as aulas das restantes áreas curriculares.					
2.3. Para leccionar a AEC é desnecessária uma planificação diária.					
2.4. Os docentes de AEC vivem situações de maior stress do que os outros docentes da escola.					
2.5. Existe uma menor aceitação pelos alunos da autoridade do professor de AEC do que dos professores titulares de turma.					
2.6. O grupo de AEC, geralmente, é dinâmico na Escola.					
2.7. Os professores de AEC, comparativamente aos restantes professores das outras disciplinas, têm pouco trabalho e por isso mais tempo livre.					

1. Relação entre os Professores de AEC e a Comunidade Escolar

As seguintes afirmações referem-se à relação entre os Professores de AEC e os restantes elementos da Comunidade Escolar. Assinale com uma cruz (X) o número apropriado, indicando-nos o seu grau de discordância/concordância com cada uma das afirmações, segundo a seguinte escala:

1-Discordo Totalmente; 2-Discordo; 3- Não Concordo/Nem Discordo; 4-Concordo; 5- Concordo Totalmente. 1 2 3 4 5

	1	2	3	4	5
	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo/Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1. Os professores de AEC partilham entre si momentos de convívio.					
2. Os professores de AEC têm um relacionamento agradável com o(a) Coordenador(a) da escola.					
3. Os professores de AEC têm um bom relacionamento com os professores titulares de turma.					
4. Os professores de AEC raramente fazem actividades em conjunto.					
5. Os alunos recorrem aos professores de AEC para resolver os seus problemas pessoais.					
6. Os colegas de AEC apoiam-se uns aos outros na resolução dos problemas.					
7. O(a) Coordenador(a) procura disponibilizar o material necessário para o bom funcionamento das aulas de AEC.					
8. Os professores de AEC desenvolvem iniciativas que promovem a participação dos pais na escola.					
9. É pouco habitual, os professores de AEC conviverem com os alunos fora do tempo de aula.					
10. Os professores de AEC sentem-se pouco à vontade para colocar os seus problemas ao(à) Coordenador(a) da escola.					
11. Na minha escola, há demasiada rivalidade entre os professores de AEC e os colegas titulares de turma.					
12. Os professores de AEC partilham materiais didácticos entre si.					

Verifique, por favor, se respondeu a todas as questões.

DESPACHO

Tendo em conta os padrões europeus, o sistema educativo português necessita recuperar algum do seu atraso, promovendo a elevação do nível de formação e qualificação das futuras gerações, pela aquisição de competências fundamentais através da aposta no desenvolvimento do ensino básico, nomeadamente na generalização do ensino do inglês desde o primeiro ciclo do ensino básico.

Por outro lado, a aprendizagem do inglês no primeiro ciclo do ensino básico deve ser considerada essencial para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural, de acordo com o Quadro Comum de Referência, bem como elemento fundamental de cidadania, enquanto desenvolvimento precoce de competências, no quadro da crescente mobilidade de pessoas no espaço da União Europeia.

Além disso, a oferta do ensino de inglês no primeiro ciclo do ensino básico assume também o objectivo de promoção de igualdade de oportunidades perante o sistema educativo.

É neste contexto que é criado o Programa de Generalização do Ensino de Inglês nos 3.º e 4.º anos do primeiro ciclo do ensino básico público, como oferta educativa extra-curricular gratuita, que permita desenvolver competências e fomentar o interesse pela aprendizagem deste idioma ao longo da vida, bem como aumentar a competitividade dos trabalhadores e da economia portuguesa.

Pretende-se, com o referido Programa, desenvolver uma estratégia de generalização progressiva do ensino precoce da língua estrangeira que seja descentralizada, flexível e consistente, atribuindo-se especial importância ao envolvimento das escolas, dos agrupamentos, das autarquias, das associações de pais, entre outros, na construção de respostas diversificadas, em função das realidades locais, ao mesmo tempo que se pretende assegurar uma actuação coordenada de acompanhamento desta medida.

Nestes termos, determina-se o seguinte:

1 – É aprovado o Programa de Generalização do Ensino de Inglês no primeiro ciclo do ensino básico, o qual se desenvolve ao longo do ano lectivo, em regime de complemento educativo, de frequência gratuita, abrangendo os 3.º e 4.º anos de escolaridade dos estabelecimentos públicos onde seja ministrado o primeiro ciclo do ensino básico e com uma duração semanal, correspondente a um tempo e meio lectivo (135 minutos).

2 – O desenvolvimento do Programa não pode perturbar o normal funcionamento das actividades curriculares dos alunos ou do estabelecimento de ensino.

3 – É aprovado o Regulamento que define o regime de acesso ao apoio financeiro a conceder pelo Ministério da Educação no âmbito do Programa de Generalização do Ensino de Inglês nos 3.º e 4.º anos do primeiro ciclo do ensino básico público, em anexo ao presente despacho, de que faz parte integrante.

4 – É fixado em cem euros (€ 100,00), para o ano lectivo de 2005-2006, o valor do custo por aluno/ano a que se refere o n.º 2 do artigo 4.º do Regulamento referido no número anterior.

5 – No final do primeiro ano de funcionamento, o Programa será objecto de avaliação com vista a apurar o grau de cumprimento dos objectivos definidos para a sua implementação.

6 – O presente despacho produz efeitos a partir da data da assinatura.

Em 24 de Junho de 2005

A Ministra da Educação,

(Maria de Lurdes Reis Rodrigues)

ANEXO

Regulamento de acesso ao financiamento do Programa de Generalização do Ensino de Inglês nos 3.º e 4.º anos do primeiro ciclo do ensino básico público

CAPÍTULO I

Âmbito de aplicação

Artigo 1.º

Objecto

- 1 - O presente Regulamento define o regime de acesso ao apoio financeiro a conceder pelo Ministério da Educação no âmbito do Programa de Generalização do Ensino de Inglês nos 3.º e 4.º anos do primeiro ciclo do ensino básico público.
- 2 - O presente Regulamento define, ainda, orientações quanto ao perfil dos professores de inglês, nomeadamente a nível de competências e requisitos mínimos de habilitação, bem como quanto à constituição de turmas.

Artigo 2.º

Definições

Para efeitos do presente Regulamento considera-se:

- a) «Direcção regional de educação competente», a direcção regional de educação competente em razão do território;
- b) «Professores de Inglês», as pessoas que ministrarão o ensino de Inglês no âmbito do Programa;
- c) «Programa», o programa de generalização do ensino de Inglês nos 3.º e 4.º anos do primeiro ciclo do ensino básico público;
- d) «Regulamento», o presente regulamento de acesso ao financiamento do programa de generalização do ensino de Inglês nos 3.º e 4.º anos do primeiro ciclo do ensino básico público;
- e) «Tempo lectivo», a unidade horária correspondente a noventa minutos de duração;
- f) «Entidade», a entidade que reúna condições de acesso ao financiamento, nos termos do artigo 3.º.

Artigo 3.º

Destinatários

1 - Podem aceder ao apoio financeiro a conceder nos termos do presente Regulamento:

- a) Municípios;
- b) Agrupamentos de Escolas;
- c) Escolas não agrupadas;
- d) Associações de professores;
- e) Associações de pais;
- f) Institutos de línguas;
- g) Outras entidades que reúnam os requisitos necessários à apresentação de projectos, em razão do respectivo objecto social ou da comprovada experiência no âmbito do ensino precoce e da divulgação da língua inglesa.

2 - As entidades referidas nas alíneas a), c), d), e), f) e g) do número anterior devem aceder em parceria obrigatória:

- a) com um ou vários agrupamentos de escolas;
- b) com uma ou várias escolas não agrupadas;
- c) com agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.

3 - Os termos das parcerias referidas nos números anteriores são fixados em Protocolo a celebrar entre as entidades em causa e deverão identificar:

- a) O número de turmas a constituir;
- b) O número de alunos previsto;
- c) O horário semanal;
- d) O local de funcionamento;
- e) As necessidades e modalidades de recrutamento de professores de inglês por parte das entidades referidas no n.º 1 do presente artigo;
- f) A realidade existente e a experiência, caso exista, no que se refere ao ensino precoce da língua inglesa.

4 - O Protocolo referido no número anterior deverá prever ainda uma cláusula referente à partilha da informação relativa aos registos biográficos dos professores de Inglês no âmbito do presente Programa, de que constem os seguintes documentos:

- a) *Curriculum vitae* detalhado, do qual deve constar a identificação pessoal, habilitações literárias e profissionais, formação profissional e experiência profissional e quaisquer outros elementos relevantes;
- b) Documentos comprovativos das habilitações académicas, do nível de domínio da língua inglesa, da experiência de trabalho docente com crianças e jovens e dos conhecimentos e experiência no âmbito da língua inglesa.

5 – Poderão ser admitidas, como comprovativo do domínio do inglês, para além dos certificados e comprovativos das licenciaturas neste âmbito, as certificações já reconhecidas internacionalmente, nomeadamente o “*Certificate of Proficiency in English*” (CPE) e o “*Certificate in Advanced English*” (CAE) de Cambridge/ ALTE (*Association of Language Testers in Europe*).

CAPÍTULO II

Acesso ao financiamento

Artigo 4.º

Natureza do apoio financeiro

- 1 – O apoio previsto no presente Regulamento consiste numa comparticipação financeira a conceder pelo Ministério da Educação.
- 2 – O cálculo da comparticipação financeira é efectuado de acordo com o critério do custo por aluno/ano, o qual será objecto de actualização anual.

Artigo 5.º

Pedido de financiamento

- 1 – Os pedidos de financiamento são apresentados junto da respectiva direcção regional de educação, a quem compete a instrução dos processos e a posterior remissão à Comissão a que se refere o artigo 6.º do presente Regulamento.
- 2 – A apresentação formaliza-se através da entrega ou envio, preferencialmente em suporte electrónico, de dossier composto pelos seguintes elementos e documentação:
 - a) Identificação da entidade ou parceria;

- b) Número de Identificação de Pessoa Colectiva (NIPC) de todas as entidades envolvidas no projecto;
- c) Protocolo fixado entre as entidades em causa;
- d) Documentação comprovativa dos requisitos referidos na alínea g) do n.º 1 do artigo 3.º, descritiva da realidade existente no que se refere ao ensino precoce da língua inglesa, sendo o caso.

3 – São liminarmente rejeitados os pedidos de financiamento apresentados por entidades que não preencham os requisitos exigidos no presente Regulamento ou cuja instrução deficiente não seja suprida após recepção de notificação a emitir, para o efeito, pela direcção regional de educação competente.

Artigo 6.º

Comissão de Operacionalização e Acompanhamento

1 – É criada a Comissão de Operacionalização e Acompanhamento do Programa de Generalização do Ensino de Inglês nos 3º e 4º anos do primeiro ciclo do Ensino Básico Público (COAP), que reveste a forma e a natureza de Grupo de Trabalho, com a seguinte composição:

- a) Directores Regionais de Educação;
- b) Director-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular;
- c) Dois representantes da Associação Portuguesa dos Professores de Inglês.

2 – Compete à COAP:

- a) Analisar e avaliar as propostas de acesso ao financiamento;
- b) Acompanhar a execução do Programa;
- c) Definir o modelo de formação de professores;
- d) Avaliar o sistema.

4 – No exercício da competência prevista na alínea a) do número anterior, a COAP terá em conta:

- a) A fundamentação da pertinência e relevância e a adequação aos objectivos e critérios definidos no presente Regulamento;
- b) Os termos dos protocolos celebrados no âmbito das parcerias;

- c) A capacidade, qualidade e adequação das instalações e equipamentos educativos que serão disponibilizados;
 - d) A experiência demonstrada pelas entidades ao nível da promoção do ensino precoce da Língua Inglesa.
- 5 – A COAP apresentará relatórios periódicos e propostas de medidas que verifique necessário apresentar para a execução do Programa.
- 6 – O apoio à COAP será assegurado pela Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Artigo 7.º

Processo de apreciação

- 1 – Após instrução dos processos, a direcção regional de educação competente encaminha-os para a COAP.
- 2 – Apreciados os pedidos de financiamento, a COAP elaborará e aprovará a proposta final de financiamento a conceder, que submeterá à homologação da Ministra da Educação.
- 3 – O resultado da aprovação do financiamento é tornado público através de lista, divulgada no endereço do Ministério da Educação em <http://www.min-edu.pt>.

Artigo 8.º

Contrato-programa

- 1 – O montante da comparticipação concedida, o objectivo a que se destina e as obrigações específicas a que a entidade beneficiária fica sujeita, constam de contrato-programa a celebrar entre o Ministério da Educação e a referida entidade, a publicar em 2.ª série do Diário da República, tendo em vista a realização dos seguintes objectivos:
 - a) Enquadrar os apoios financeiros públicos na execução do Programa;
 - b) Fazer acompanhar a concessão dos apoios financeiros por uma avaliação completa dos custos de cada plano ou projecto, assim como dos graus de autonomia financeira, técnica, material e humana previstos para a sua execução;
 - c) Assegurar a plena publicidade e transparência das condições com base nas quais os apoios financeiros foram concedidos.
- 2 – O contrato poderá ser objecto de renegociação no caso de alteração fundamentada das condições que justifiquem uma mudança de calendário da sua realização.

Artigo 9.º

Pagamento da comparticipação

O processamento do pagamento, da responsabilidade da direcção regional de educação competente, é originado pela aprovação do acesso ao financiamento, nos termos constantes do contrato-programa referido no artigo anterior.

Artigo 10.º

Acompanhamento e controlo financeiro

O acompanhamento da execução e o controlo financeiro fica a cargo da direcção regional de educação competente, que informará periodicamente o Gabinete de Gestão Financeira do Ministério da Educação.

CAPÍTULO III

Orientações

Artigo 11.º

Perfil dos professores de inglês

- 1 – Os professores de Inglês no âmbito do presente Programa deverão possuir habilitações profissionais ou próprias para a docência da disciplina de Inglês no ensino básico.
- 2 – Os professores de Inglês poderão deter habilitações reconhecidas internacionalmente, nomeadamente o “*Certificate of Proficiency in English*” (CPE) e o “*Certificate in Advanced English*” (CAE) de Cambridge/ ALTE (*Association of Language Testers in Europe*).
- 3 – Tendo em vista a progressiva melhoria do ensino de Inglês, será ainda definido um perfil de competências, que será associado a um programa de formação de professores.

Artigo 12.º

Constituição de turmas

- 1 – As turmas são constituídas por um máximo de 25 alunos.
- 2 – As turmas podem integrar, em simultâneo, alunos dos 3.º e 4.º anos do primeiro ciclo do ensino básico.

3 – É fixada em um tempo e meio lectivo (centro e trinta e cinco minutos) a duração de ensino semanal a ser ministrado.

4 – Transitoriamente e a título excepcional, em caso de manifesta dificuldade, designadamente na disponibilização de espaços, poderão ser aceites propostas que prevejam uma duração semanal de apenas um tempo lectivo (noventa minutos) para o ano lectivo de 2005-2006.

Artigo 13.º

Orientações programáticas e material didáctico

As orientações programáticas ou referentes a material didáctico serão divulgadas no “*site*” do Ministério da Educação, acessível a partir de www.min-edu.pt.

CAPÍTULO V

Disposição final

Artigo 14.º

Acidentes envolvendo alunos

As actividades ocorridas no local e tempo de actividade escolar de que decorram acidentes envolvendo alunos no decurso da execução do Programa serão cobertos por seguro escolar, nos termos legais.