

**PEDRO RAFAEL BRANCO DOS SANTOS DE DIAS
FERREIRA**

**O NÍVEL DE ENSINO E A AUTOESTIMA DOS
DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Orientadora: Professora Doutora Maria Odete da Silva

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2013

**PEDRO RAFAEL BRANCO DOS SANTOS DE DIAS
FERREIRA**

**O NÍVEL DE ENSINO E A AUTOESTIMA DOS
DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Seminário/Relatório de Estágio apresentado com vista à obtenção do Grau de Mestre em Educação Física e Desporto Escolar no curso de Mestrado no Ensino Básico e Secundário conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Prof.^a Doutora Maria Odete da Silva

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2013

“As Escolas são os berçários da Nação e os Professores são
os Arquitetos do futuro”

Shraddha Sharma e Preeti Manan

Agradecimentos

Este trabalho constitui uma etapa importante que representa um longo percurso académico. Torna-se essencial agradecer a todos os que tornaram possível este feito e também aos que contribuíram para a sua realização.

Quero agradecer à Professora Doutora Maria Odete da Silva pela incansável disponibilidade, compreensão e notável orientação demonstrada ao longo deste trabalho.

Ao professor Doutor Francisco Alberto Ramos Leitão pela disponibilidade e ajuda demonstrada no decorrer da elaboração deste trabalho.

Aos meus colegas da linha de investigação, pelo seu contributo na recolha e tratamento da informação.

A todos os professores de Educação Física que participaram neste estudo pois sem eles não seria possível.

Aos meus pais por confiarem em mim, pelo seu sacrifício, apoio e força, e por me possibilitarem alcançar este feito.

Aos amigos, irmão e namorada por estarem sempre presentes, pela sua motivação e preocupação para a realização e conclusão deste trabalho.

RESUMO

A autoestima dos professores tem vindo a ser cada vez mais questionada ao longo dos anos, uma vez que existe uma tendência para que esta decresça tendo em conta a situação social em que vivemos. O objetivo deste estudo passa por perceber até que ponto os professores de Educação Física se sentem satisfeitos tendo em conta o nível de ensino que lecionam. Para isso, procurou-se perceber se o nível de ensino tem influência na autoestima dos professores de Educação Física, ou seja, se as diferentes dimensões deste estudo tais como, a satisfação pessoal dos professores, o sentimento de competência e capacidade, a perceção do reconhecimento pelos outros e a satisfação na relação com os alunos, são influenciadas pelo nível de ensino que estes lecionam, diferenciando entre 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário.

A amostra deste estudo foi constituída por 172 professores de Educação Física (N=94 do Género Feminino e N= 78 do Género Masculino) distribuídos pelos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, com 70 professores, e Ensino Secundário com 102 professores. Foi aplicado o questionário intitulado de “As Perceções dos Professores sobre a Aprendizagem na Sala de Aula” (ASA-PPP, Leitão, 2012). O alfa de Cronbach do questionário é de 0,879.

Os resultados deste estudo confirmaram uma das quatro hipóteses, indicando que os professores de Educação Física dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico têm uma maior perceção do reconhecimento pelos outros, sentindo-se mais respeitados tanto pelo seu grupo disciplinar como pelos restantes e sentindo também que o seu grupo disciplinar é bem visto pelos professores de outras disciplinas. Relativamente às restantes hipóteses, o sentimento de competência e capacidade, a satisfação pessoal e a satisfação na relação com os alunos, não puderam ser confirmadas pois as diferenças não foram estatisticamente significativas.

Palavras-Chave: Inclusão; Autoestima; Satisfação Profissional; Nível de Ensino; Educação Física.

ABSTRACT

The teacher's self-esteem has deserved increased attention over the years as a result of the descending trend seen in the teacher's self-esteem, resulting from today's social atmosphere. This study aims at understanding the level of satisfaction of Physical Education Teachers in relation to the schooling level they teach. To that effect, the study tries to understand how the schooling level affects on the Physical Education Teachers' self-esteem. In other words, whether the different arms of the study - teacher's personal satisfaction, perception of the skills and capacity, peer recognition, satisfaction at teacher-student relationship - are influenced by the schooling level they teach, considering the differences between the 2nd and the 3rd cycles of Basic and Secondary Education.

The study sample includes 172 teachers of Physical Education (N=94 Female and N=78 Male) 70 of which are allocated to the 2nd and 3rd cycles of basic education and 102 to Secondary Education. The inquiry model applied was "The Teacher's Perceptions of Learning in the Classroom" (ASA-PPP, Leitão, 2012). The inquiry's Cronbach alpha is 0.879.

The study outcomes confirmed one of the four hypothesis. It pointed out that the Physical Education Teachers of the 2nd and 3rd cycles of Basic education have a better perception of peer recognition; that they feel more respected by the teachers of their subject group and also by the teachers other subject groups. They also feel that the subject group is well regarded by the teachers of other subjects. The remaining hypothesis, skills and capacity, personal satisfaction and satisfaction at teacher- student relationship couldn't be confirmed as the differences were statistically insignificant.

Key-Words: Inclusion; Self-Esteem; Professional Satisfaction; Schooling Level; Physical Education.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	4
Resumo	5
Abstract	6
Índice Geral.....	7
Índice de Tabelas	9
Índice de Gráficos.....	9
Índice de Anexos	9
Introdução	10
1- Revisão de Literatura	13
1.1 Inclusão.....	13
1.2 A Satisfação e a Autoestima.....	17
1.3 A Satisfação e a Autoestima dos professores	25
1.4 A Autoestima dos professores de Educação Física	38
2- Métodos e Procedimentos	43
2.1. Objetivos.....	43
2.2. Questão de partida	43
2.3. Tipo de estudo.....	43
2.4. Amostra.....	44
2.5. Instrumentos.....	47
2.6. Definição e Caracterização das variáveis do estudo	49
2.6.1 Variável Dependente	49
2.6.2 Variável Independente.....	49
2.7. Definição das Hipóteses de Estudo	49
2.8. Procedimentos Estatísticos e Operacionais	50
3- Apresentação e Discussão dos Resultados.....	51
3.1. Análise dos dados.....	51
3.1.1. Resultados de Natureza Descritiva.....	51
3.1.2. Resultados de Natureza Inferencial	53
4- Discussão dos Resultados.....	55
4.1. Implicações para o Ensino da Educação Física.....	55

5- Conclusões.....	60
5.1. Limitações	60
5.2. Recomendações	61
Referências Bibliográficas	62
Referências Online.....	66
Anexos.....	67

Índice de Tabelas

Tabela 1- Nível de Ensino	45
Tabela 2- Funções	46
Tabela 3- Experiência com NEE.....	47
Tabela 4- Contactos com pessoas com deficiência.....	47
Tabela 5- Frequências (autoestima).....	51
Tabela 6- Estatísticas descritivas	52
Tabela 7- Significância das diferenças H1	53
Tabela 8- Significância das diferenças H2	53
Tabela 9- Significância das diferenças H3.....	54
Tabela 10- Significância das diferenças H4	54

Índice de Gráficos

Gráfico 1- Género	44
Gráfico 2- Escalões etários.....	45
Gráfico 3- Habilitações literárias	45
Gráfico 4- Experiência profissional	46
Gráfico 5- Anos de trabalho na escola atual	46
Gráfico 6- Autoestima	52

Índice de Anexos

Anexo 1- Questionário.....	I
Anexo 2- Descrição da amostra. Estatísticas descritivas.....	IV
Anexo 3- Hipótese de Estudo 1	XIII
Anexo 4- Hipótese de Estudo 2	XV
Anexo 5- Hipótese de Estudo 3	XVII
Anexo 6- Hipótese de Estudo 4	XIX

Introdução

Para que exista inclusão não basta apenas mudar a escola, é necessário também que exista uma mudança em toda a sociedade pois só assim é possível a construção de culturas inclusivas. É fundamental que haja uma sociedade inclusiva e preocupada em combater o problema da exclusão social pois este problema é um problema de todos nós, tanto da escola como da sociedade (Freire, 2008).

A inclusão escolar resultou essencialmente devido aos casos com deficiências mas esta não se centra apenas nestes casos. A inclusão escolar pretende incluir todos os casos de alunos que tenham necessidades educativas especiais e não apenas e exclusivamente para os casos em situações de deficiência (Sanches & Teodoro, 2006).

Colocar alunos em contextos separados de aprendizagem, na base do apoio assegurado por professores de educação especial, é negar a esses alunos a oportunidade de poderem, no contexto da turma, interagir com os colegas e aí desenvolverem as competências académicas e sociais que só esses contextos proporcionam (Leitão, 2010, pág.12).

Um facto a realçar diz respeito à importância que os professores têm numa escola pois para que os alunos aprendam, se sintam motivados e empenhados, esses sentimentos também têm que partir por parte do professor. É fundamental que o professor se sinta motivado, satisfeito a nível profissional e com uma elevada autoestima para que transmita tudo isso aos seus alunos e para que contribua para um ensino de qualidade.

Uma maior satisfação profissional dos professores conduzirá a um aumento da sua autoestima, que por sua vez afetará a autoestima dos alunos, o que será fundamental para a qualidade do processo ensino-aprendizagem (Maples, 1992; Necessary & Parish, 1995, citado por Pedro & Peixoto, 2006).

Sharma e Manani (2012), constataram que existe uma relação significativa entre a autoestima e a satisfação com o trabalho, afirmando que um indivíduo com uma elevada autoestima revela mais satisfação com o seu trabalho do que um indivíduo com baixa autoestima.

As fontes de satisfação no trabalho entre os professores incluem fatores internos e externos. Fatores internos como a autoestima e o reconhecimento e, fatores externos como os ambientes escolares saudáveis, as condições favoráveis para trabalhar, o apoio da direção da escola bem como dos encarregados de educação e também os salários adequados e seus benefícios (Sharma et al. 2012).

Assim, o objetivo deste estudo passa por verificar até que ponto os professores de Educação Física se sentem satisfeitos com o seu trabalho, analisando as várias hipóteses de estudo cujos temas se prendem com o sentimento de competência e capacidade dos docentes de Educação Física, a satisfação pessoal, a perceção do reconhecimento pelos outros e a satisfação na relação com os alunos. Todos estes temas fazem parte das diferentes dimensões e as hipóteses de estudo pretendem perceber se, em cada uma delas, existe variância relativamente ao nível de ensino que os professores lecionam, ou seja, se as diferentes dimensões são influenciadas pelo nível de ensino que os professores lecionam, comparando o 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, com o Ensino Secundário.

Este estudo pode tornar-se um instrumento relevante para o desenvolvimento de futuras intervenções, recolhendo informações importantes sobre a satisfação profissional e a autoestima dos docentes de Educação Física. É um estudo pertinente pois, para além de existir pouca literatura referente ao tema, este surge direcionado para a realidade escolar e pretende perceber até que ponto a autoestima e satisfação profissional dos professores varia em função do nível de ensino que estes lecionam.

O estudo encontra-se estruturado em 5 partes, sendo elas, Introdução, Revisão da Literatura, Métodos e Procedimentos, Análise e Discussão dos Resultados e Conclusões. A Introdução pretende dar a conhecer uma breve apresentação da temática a abordar, bem como os objetivos e a importância deste estudo. Por fim, é apresentada uma estrutura do estudo, onde é anunciada a organização do trabalho e onde são explicados os diversos capítulos abordados.

O 1º Capítulo diz respeito à Revisão da Literatura, esta é resultante de uma pesquisa aprofundada onde se pretende abordar os diversos temas tendo como base outros estudos e artigos, utilizando assim diferentes autores e diferentes ideias. Considera portanto todo o enquadramento teórico inerente à pesquisa. Os diversos temas abordados neste capítulo dizem respeito à inclusão, à satisfação e a autoestima, à satisfação e autoestima dos professores e, numa última fase, à autoestima dos professores de Educação Física.

No que toca ao 2º Capítulo deste estudo, este incide sobre os Métodos e Procedimentos utilizados tais como, os objetivos, a questão de partida, o tipo de estudo, a amostra, os instrumentos, a definição e caracterização das variáveis do estudo, a definição das hipóteses de estudo e os procedimentos estatísticos e operacionais.

O Capítulo 3 é destinado à Apresentação e Discussão dos Resultados onde é feita toda a análise de dados através dos resultados de natureza descritiva e dos resultados de natureza inferencial.

No Capítulo 4 é feita uma Discussão dos Resultados, onde é realizada uma análise dos resultados obtidos neste estudo, confrontando-os com a literatura pesquisada. Toda esta discussão encontra-se inserida nas implicações para o ensino da Educação Física. Por fim, o 5º capítulo diz respeito às conclusões onde são abordadas algumas limitações e recomendações.

Posteriormente, consta ainda por ordem alfabética toda a bibliografia consultada para a elaboração deste trabalho, bem como os anexos do presente estudo.

A norma utilizada para citações e referência bibliográfica diz respeito à norma APA.

1. Revisão da Literatura

1.1. Inclusão

“Inclusão é a palavra que hoje pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia” (Wilson, 2000, citado por Sanches et al., 2006, p.69)

A inclusão escolar resultou essencialmente devido aos casos com deficiências mas esta não se centra apenas nestes casos. A inclusão escolar pretende incluir todos os casos de alunos que tenham necessidades educativas especiais e não apenas e exclusivamente para os casos em situações de deficiência (Sanches et al., 2006).

Foi na segunda metade dos anos 90 que começaram a aparecer os modelos de escola inclusiva e a educação inclusiva (Sanches et al., 2006).

Uma escola inclusiva é aquela em que, independentemente das dificuldades e diferenças dos alunos, todos aprendem em conjunto. Por forma a garantir um bom nível de educação, as escolas terão que se adaptar às características dos seus alunos, acompanhando os seus ritmos de aprendizagem através de um conjunto de apoios e serviços que satisfaçam a sua necessidade (Declaração de Salamanca, 1994).

Segundo Leitão (2010), o trabalho de inclusão escolar centra-se essencialmente num esforço contínuo com vista a reencontrar estratégias e procedimentos que proporcionem a todos os alunos as melhores condições e oportunidades de aprendizagem e interação, tanto solidária como cooperativamente, com vista a promover um maior desenvolvimento das suas competências académicas e sociais. Este autor diz-nos também que a inclusão é proporcionar a todos e cada um, o acesso às melhores condições de vida e de aprendizagem possíveis.

Escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social (César, 2003, citada por, Sanches et al., 2006, p. 70)

A inclusão não é só uma questão de direitos mas também uma questão de valores. Neste sentido, a escola deve contribuir para uma melhor transmissão possível de valores, isto é, a solidariedade, o respeito pelo outro, a cidadania, entre outros (Leitão, 2010). Pretende-se portanto que todos os alunos acedam a um mesmo currículo e para isso a questão mais importante é como é que a escola fará para conseguir dar um ensino de qualidade a um

determinado aluno com determinadas diferenças, ao invés de a escola conseguir responder às características desse aluno (Forlin, 2006, citado por Freire, 2008).

Para que exista um desenvolvimento da educação inclusiva, é necessário que existam diversas mudanças em todo o sistema educativo, mudanças ao nível da gestão da sala de aula, mudanças do currículo, mudanças do processo ensino-aprendizagem, acabam por ter que existir várias mudanças organizacionais e funcionais (Freire, 2008).

“A inclusão implica uma reestruturação e reorganização da escola e do seu currículo, de maneira a que as diferenças entre as crianças sejam reconhecidas, celebradas e respondidas num ambiente não restritivo” (Tilstone, 1998, p.60, citado por Freire, 2008, p.10).

O facto de existirem dificuldades em as escolas se adaptarem às suas necessidades, isto é, à elevada heterogeneidade existente, acaba por fazer com que estas, por vezes, acabem por utilizar práticas menos corretas, tal como a separação dos alunos de acordo com as suas características. Esta separação dos alunos faz com que estes não tenham oportunidade de interagir com outros colegas de diferentes características, impedindo assim o seu desenvolvimento a nível social e académico (Leitão, 2010).

Segundo Ainscow (2005), a ideia da educação inclusiva tem aparecido em conexão com os direitos das crianças e jovens classificados como tendo necessidades educativas especiais e diz-nos que, sempre que possível, estas crianças e jovens devem ser educadas em escolas regulares.

Foram portanto necessárias mudanças organizacionais nas escolas, uma vez que o papel da escola na sociedade se alterou. A escola passou a fazer a inclusão de todos através das aprendizagens e deixou de ser uma escola que seleciona. Tanto a escola como os seus profissionais têm que aprender a trabalhar com a diferença, pois é isso que vai elevar o papel que a educação tem (Sanchez et al., 2006).

Importa saber distinguir os conceitos de integração e inclusão escolar. Segundo Rodrigues (2000, citado por Freire, 2008, p.7):

A Educação Inclusiva é comumente apresentada como uma evolução da escola integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução, mas uma ruptura, um corte, com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. A educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade.

“ A aprendizagem é um acto social, um processo contextualizado fortemente ligado aos mecanismos da socialização, aos mecanismos interactivos e comunicativos do contexto social em que decorre” (Leitão, 2010, p.17)

Segundo Baccarelli, Ruella, Galatti e Silvestre (2010), a comunicação, a linguagem e o relacionamento interpessoal no ambiente escolar, são obrigatoriamente necessários para possíveis transformações sociais, afetivas e motoras.

O relacionamento interpessoal no ambiente escolar, de acordo com a qualidade das experiências vividas, exerce possivelmente uma significativa influência na formação integral do aluno, possibilitando reduzir a agressividade, melhorar a aprendizagem e a formação da personalidade, desenvolvendo as suas potencialidades para o exercício consciente da cidadania (Castagnoli, 2009, citado por Baccarelli et al., 2010).

Aprendemos uns com os outros, todos os contributos são importantes, nenhum aluno deve ser privado da oportunidade de poder contribuir para as aprendizagens dos outros, nenhum aluno deve ser privado da oportunidade de poder apreciar os contributos dos seus colegas (Leitão, 2010, p.23).

“A aprendizagem é fundamentalmente um acto social, construído no esforço cooperativo de partilhar, compreender e resolver problemas” (Vygotsky (1979, citado por Leitão, 2010, p.67).

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994, citado por Freire, 2008), é importante e fundamental planear os sistemas de educação bem como implementá-los nos programas educativos, pois cada criança é diferente, apresentando características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem distintas e próprias, sendo essencial ter em conta toda esta diversidade de características e necessidades. Implica, portanto, reconhecer ritmos e formas distintas de aprendizagem, sendo necessário adequar todas essas diferenças com vista a promover o desenvolvimento global do aluno (Ainscow, 1999; César, 2003; Clark, Dyson, Millward, & Skidmore, 1997, citado por, Freire, 2008)

No modelo de integração, ao aluno eram fornecidas formas de aprendizagem de acordo com as suas diferenças com o objetivo de combater as mesmas (Ainscow, 1999; Armstrong, Belmont & Verillon, 2000, citado por, Freire, 2008). No modelo da inclusão, o que acontece é o oposto, pois o principal objetivo é que todos pertençam a uma mesma comunidade, aceitando as diferenças individuais de cada um (Stainback, Stainback, East & Sapon-Shevin, 1994, citado por, Freire, 2008).

Segundo Ainscow (1999), todos os alunos são diferentes e únicos e cabe à escola adaptar-se às características dos mesmos. O facto de todos os alunos serem diferentes acaba por ser uma boa oportunidade de desenvolvimento para as escolas (Ainscow, 1999; Armstrong et al., 2000; Barton, 1997; FEEL, 2006; Morato, 2003; Stromstad, 2003, citado por, Freire, 2008).

Mas não basta apenas mudar a escola (Rodrigues, 2003; UNESCO, 2003a, citado por Freire, 2008), é necessário também mudar a sociedade em que vivemos para que seja facilitada a construção de culturas inclusivas. É de extrema importância desenvolver uma sociedade inclusiva com vista a combater o problema da exclusão social, problema esse que é um problema da escola e de toda a sociedade (Freire, 2008).

A inclusão deve ser vista como uma interminável pesquisa para descobrir melhores formas de responder à diversidade, é aprender a viver com a diferença. A inclusão envolve grupos que podem estar em risco de insucesso ou exclusão. Existe portanto uma responsabilidade moral em acompanhar estes grupos de risco, mantendo-os presentes e participativos no sistema de ensino (Ainscow, 2005).

1.2. A Satisfação e a Autoestima

A necessidade de estima é uma necessidade de autorrespeito, uma necessidade de reconhecimento pelos outros, confiança e realização. A autoestima é a responsável por muitos sucessos e fracassos, é a força que está por trás do desempenho, de uma realização bem sucedida. A autoestima é o sentimento de estar feliz com o seu caráter e as suas habilidades. É manifestada através de uma perfeita sensação de equilíbrio interno, fundamentado na autoaceitação e também através de uma alimentação saudável (Sharma e Manani, 2012).

“ A autoestima de um sujeito refere-se aos sentimentos valorativos que este elabora acerca de si próprio “ (Pereira, 1991, citado por Pedro et al., 2006, p.250). Pode ser considerada como a componente avaliativa do autoconceito, pois diz respeito ao modo como cada um se avalia ou sente em relação a si próprio (Ferreira, Santos & Vieira, 1996, citado por Pedro et al., 2006).

Segundo Battle (1996, citado por Pedro et al., 2006), a autoestima pode ser definida como a percepção que o indivíduo tem de si próprio e do seu valor. Esta percepção irá evoluir gradualmente, tornando-se mais diferenciada à medida que o indivíduo se desenvolve e interage com os outros.

Cooley (1902, citado por Pedro et al., 2006) indica-nos que a autoestima tem uma natureza essencialmente social e, deste modo, varia em função daquilo que os outros nos dizem. Basicamente, o que os outros nos dizem é que nos vai fazer estruturar a noção própria que o indivíduo tem de si. Quanto maior for o valor atribuído pelos outros, maior será a autoestima do indivíduo, já o inverso também acontece, se for atribuído pouco valor ao indivíduo, a sua autoestima logicamente será mais baixa.

Já James (1989, citado por Pedro et al., 2006) diz-nos que a autoestima resulta dos êxitos conseguidos pelo indivíduo, tendo em conta aquilo que são as suas aspirações. Quando as suas aspirações são elevadas e o sentimento de sucesso também, então trata-se de um indivíduo com uma elevada autoestima. Quando o indivíduo não dá importância a determinados aspetos, mesmo que existam sentimentos de incompetência por parte do mesmo, a sua autoestima não será afetada pois o indivíduo não considera esses aspetos importantes.

Sharma et al. (2012), contataram que existe uma relação significativa entre a autoestima e a satisfação com o trabalho. Dizem-nos também que um indivíduo com uma

elevada autoestima revela mais satisfação com o seu trabalho do que um indivíduo com baixa autoestima.

Mas é importante ter em conta as repercussões que a autoestima poderá ter no indivíduo, pois uma baixa autoestima poderá ter efeitos prejudiciais no funcionamento social do indivíduo. Desta forma, um indivíduo com baixa autoestima é um indivíduo mais dependente, mais suscetível aos sinais externos e mais reativo ao ambiente social (Campbell & Lavallee, 1993, citado por Pedro et al., 2006).

Reforçando esta ideia, Blaine e Crocker (1993, citado por Pedro et al., 2006) dizem-nos que os indivíduos com uma baixa autoestima têm como maior preocupação evitar o fracasso e a rejeição, pelo que a sua maior preocupação está relacionada com a sua proteção. Já os indivíduos com uma elevada autoestima desejam a sua valorização. “As pessoas com baixa auto-estima desejam tanto o sucesso como qualquer outro sujeito, mas, no entanto, cognitivamente continuam a esperar o fracasso, daí a sua procura constante na protecção da sua (frágil) auto-estima” (Tice, 1993, citado por Pedro et al., 2006, p.250)

O facto de uma pessoa se preocupar demasiado em evitar o fracasso, leva-a a elevados níveis de ansiedade, dificultando assim a sua ação na realização de tarefas (Jesus, 1995, citado por Pedro et al., 2006)

Smilansky (1984) e Chaplain (1995, citado por Pedro et al., 2006) verificaram que a satisfação profissional está relacionada com a autoestima, os sentimentos de autoeficácia e a satisfação com a vida em geral.

O estudo de Sharma et al. (2012) refere que existe uma relação positiva entre a autoestima e a satisfação no trabalho, e que se o indivíduo está com um elevado nível de autoestima, então a sua performance deveria ser aumentada pois um bom desempenho irá resultar num aumento da satisfação profissional.

Relativamente ao termo de satisfação profissional, este tem-se revelado muito difícil de encontrar uma definição clara e aceite por todos os investigadores. Desta forma, existem variadas definições sobre o seu conceito, sendo que muitas delas incidem mais sobre a descrição de fatores subjacentes ou à identificação das suas consequências, do que propriamente à definição real do seu termo (Pedro, 2011).

Mesmo Herzberg (1959), que influenciou e inspirou muitos investigadores com a sua teoria dos dois fatores, considerada por muitos como um estudo-embrião, não apresentou uma definição clara de satisfação profissional (Seco, 2000).

Segundo Spector (1997, citado por Pedro, 2011, p.24), a satisfação profissional é definida como “ o grau em que as pessoas gostam dos seus empregos (...) é simplesmente como as pessoas se sentem acerca do seu trabalho e dos diferentes aspetos do mesmo”.

Já Brief (1998, citado por Azevedo, 2012, p.13), define a satisfação profissional como “ um estado emocional expresso através da avaliação afectiva e/ou cognitiva de uma experiência de trabalho, com algum grau de favorabilidade ou desfavorabilidade ”.

A satisfação profissional também é definida por ser um conjunto de sentimentos e crenças relativamente ao seu trabalho. Desta forma, os níveis de satisfação podem variar entre satisfação extrema e insatisfação extrema, existindo também atitudes não apenas em relação ao seu trabalho como um todo, mas também a determinados aspetos tais como, o trabalho com os colegas, supervisores e até o próprio pagamento (George & Jones, 1999, citado por Azevedo, 2012).

Na Psicologia Social, o conceito de satisfação no trabalho é definido como um conjunto de sentimentos positivos ou negativos que o indivíduo manifesta em relação ao seu trabalho (Smith, Kendall & Hulin, 1969, citado por Pedro et al., 2006, p.247)

Já no campo das Ciências da Educação, a visão acerca da satisfação profissional não apresenta menores ambiguidades. Bastos (1995, citado por Pedro et al., 2006), defende que a satisfação no trabalho pode ser entendida como uma cognição, embora contemplando componentes afetivas tais como a autoestima, o envolvimento no trabalho e o comprometimento organizacional. Já os autores Gursel, Sunbul e Sari (2002, citados por Pedro et al., 2006), não reforçam as componentes afetivas mas falam-nos das emoções pois definem a satisfação profissional como um estado emocional positivo que é resultante da situação profissional, e que se encontra associado às características e funções específicas de cada profissão. Vala e Monteiro (1994, citado por, Seco, 2000, p.84), reforçam esta ideia pois dizem-nos que “a satisfação no trabalho trata-se de um constructo que visa dar conta de um estado emocional positivo ou de uma atitude positiva face ao trabalho e às experiências em contexto de trabalho”.

Para Locke (1969; 1976) a satisfação no trabalho é como “um estado emocional agradável resultante da avaliação que o indivíduo faz do seu trabalho e que resulta da percepção da pessoa sobre o que o satisfaz ou permite a satisfação de seus valores mais importantes no trabalho (Azevedo, 2012, p.3)

Uma definição um pouco mais abrangente, referida por Hoppock (1935, citado por Seco, 2000), define a satisfação profissional como existindo uma combinação entre três circunstâncias, sendo elas, as fisiológicas, psicológicas e ambientais, permitindo assim, o conseguir afirmar pela própria pessoa que está feliz com o seu trabalho.

Vroom (1964, citado por Seco, 2000) encara a satisfação no trabalho como existindo por parte de cada sujeito, um conjunto de orientações afetivas relativas às suas funções desempenhadas no momento e que, estas são positivas quando existe satisfação profissional e negativas quando se trata de uma insatisfação profissional.

Fortalecendo esta ideia, Smith, Kendall & Hulin (1969, citado por Seco, 2000), referem que a satisfação profissional está relacionada com os sentimentos que o próprio indivíduo expressa relativamente ao seu trabalho, sendo eles definidos por sentimentos negativos ou positivos. Seco (2000) diz-nos também que, um indivíduo com um elevado nível de satisfação profissional é um indivíduo que manifesta atitudes positivas em relação ao seu trabalho, enquanto, um indivíduo que se apresenta descontente vai revelar atitudes mais negativas.

“A satisfação profissional, em geral, refere-se ao grau de felicidade e de bem-estar que o indivíduo apresenta no trabalho” (Hackman & Oldham, 1975, citado por Seco, 2000, p.84)

A satisfação no trabalho refere-se à correspondência individual das necessidades pessoais para perceber o potencial da atividade, de forma a satisfazer as suas necessidades (Kuhlen, 1963, citado por Shah, Rehman, Akhtar, Zafar & Riaz, 2012), enquanto, Prince (2001, citado por Shah et al., 2012) define que esta satisfação no trabalho está relacionada com as orientações afetivas que um trabalhador tem para com o seu trabalho.

Bretz & Judge (1994, citado por Seco, 2000, p.88) consideram que “a satisfação profissional representa a avaliação subjectiva do trabalhador do grau segundo o qual as suas exigências são correspondidas, em contexto de trabalho”.

Já a intensidade dessa satisfação depende daquilo que são as expectativas da pessoa, o que é que esta deseja e o que é que esta recebe (Ho et al., 2009; Porter and Lawer, 1973; Castle, Engberg and Anderson, 2007, citado por, Shah et al., 2012). A satisfação no trabalho pode ser positiva ou negativa dependendo também de diversos fatores tais como, as condições no trabalho, o tempo, a estrutura, as recompensas e remuneração, as tarefas, as

responsabilidades e o relacionamento com os colegas (Omme et al, 2009; Spector, 1997; Williams, 2004, citadoS por, Shah et al., 2012).

A satisfação no trabalho constitui um indicador da percepção que os indivíduos têm entre aquilo que são as suas expectativas perante o trabalho e aquilo que são as recompensas intrínsecas ou extrínsecas que efectivamente retiram dessas situações, passível de revelar os sentimentos da realização pessoal e de participação no sistema através do trabalho (Rodrigues,1995, citado por Seco, 2000, p.88)

A satisfação no trabalho é o entusiasmo e o interesse que a pessoa tem em relação ao cumprimento das tarefas, tanto individuais como de grupo, numa dada situação. É também descrita como um estado de espírito, um sentimento, uma atitude mental e emocional. Um facto amplamente aceite diz-nos que o nível de satisfação no trabalho resulta de um emprego com muito tempo e que por sua vez e conseqüentemente, irá afetar o nível de produtividade (Sharma et al., 2012).

A satisfação do trabalhador resulta de um ambiente agradável e organizado (Khan et al., 2011, citado por, Shah et al., 2012).

A remuneração poderá ser um fator chave por detrás da satisfação profissional. Aliado a essa estão também o reconhecimento, a promoção e o envolvimento com o trabalho. (Kamal & Hanif, 2009, citado por, Shah et al., 2012)

Apesar das definições, existe um aspeto comum que acaba por ser aceite pelos investigadores. Este tem a ver com o facto de existir uma necessidade em se considerar o conceito sob uma perspetiva multidimensional de análise (Evans, 1998; Furnham, 2005; Sharma & Jyoti, 2006, citado por, Pedro, 2011).

O conceito de satisfação profissional, para além das dificuldades acima referidas no que toca à sua definição, é ainda muitas vezes confundido com o conceito de motivação. Essa confusão acontece, pois existem várias teorias associadas à motivação humana que ajudam a compreender este conceito de satisfação (Pedro, 2011). “As teorias da motivação foram amplamente utilizadas no estudo da satisfação profissional” (Azevedo, 2012, p.16).

A relevância e o interesse acerca da satisfação profissional surge pelo facto de a ela aparecerem associadas variáveis tão importantes como sejam, o bem-estar mental, a motivação, o envolvimento, o desenvolvimento, o empenho, o sucesso e a realização profissional dos sujeitos (Frase & Sorenson, 1992; Jesus, 1992, cit. por Jesus, 1995; Jesus, 1993; Kaufman, 1984; Trigo-Santos, 1996; Sánchez & García, 1997; Scott, Cox & Dinham, 1999; Wu & Short, 1996, citados por Pedro et al., 2006, p.248)

Herzberg, Mausner & Snyderman (1959) expuseram a teoria dos dois fatores de satisfação no trabalho, que afirma que existem dois grupos de factos que determinam a satisfação no trabalho ou a insatisfação no trabalho. Sugeriram que os fatores que produzem satisfação no trabalho são distintos daqueles que produzem insatisfação. Dessa forma, a sua teoria tornou-se conhecida como a Teoria dos Dois Factores: factores higiénicos e motivadores (Herzberg, 1997, citado por Alves, 2010). Os fatores de higiene, extrínsecos ao trabalho, são: “política e administração da empresa, supervisão, relacionamentos interpessoais, condições de trabalho, salário, status e segurança” (Herzberg, 1997, citado por Alves, 2010, p.63). Já os fatores motivadores, intrínsecos ao trabalho mas também responsáveis pela produção da satisfação são, as execuções e o respetivo reconhecimento pelas mesmas, o trabalho em si, a responsabilidade e também o crescimento ou progresso (Herzberg, 1997, citado por Alves, 2010).

“Os factores motivadores (como a realização, a responsabilidade e a natureza do trabalho) contribuiriam para a satisfação profissional, enquanto os factores higiénicos (condições materiais de trabalho, salário, relações interpessoais) concorriam para a insatisfação ” (Herzberg, Mausner & Snyderman, 1959, citado por, Seco,2000, p.88)

Completando ainda mais esta teoria, Herzberg (1968, citado por Pedro et al., 2006), que formulou a teoria dos dois fatores, indica-nos que as pessoas possuem dois grupos de necessidades independentes, sendo eles, as necessidades motivadoras e as necessidades contextuais ou fatores higiénicos. No que toca às necessidades motivadoras, o autor refere-nos a realização, o reconhecimento, a responsabilidade, o trabalho em si, e a possibilidade de crescimento e desenvolvimento na carreira, como sendo estes os fatores que cumprem uma dinâmica de crescimento, que por sua vez conduzem à satisfação a longo prazo e à conseqüente felicidade. Já as necessidades contextuais, referidas pelo autor como o salário, a supervisão, as políticas da empresa e de gestão, as relações institucionais, as condições de trabalho e a estabilidade/segurança, são as responsáveis por aliviar a curto prazo a insatisfação e felicidade. Na análise dos comportamentos dos sujeitos em contexto laboral, o autor refere-nos ainda que a ideia de que, se não é satisfatório, então é insatisfatório, não pode ser tida como verdadeira.

“ O oposto de satisfação no trabalho não é insatisfação no trabalho, mas sim ausência de satisfação; e, da mesma forma, o oposto de insatisfação no trabalho não é satisfação no trabalho, mas sim ausência de insatisfação” (Herzberg, 1997, citado por Alves, 2010, p.62).

A teoria dos dois factores de Herzberg (1966), sugere aspetos relacionados apenas com o conteúdo do trabalho, como por exemplo, a realização, a responsabilidade e o trabalho em si, sendo estes os aspetos que levam à satisfação. Por outro lado, os fatores relacionados ao contexto de trabalho, tais como, o salário, a segurança e as condições de trabalho, podem levar à insatisfação no trabalho, mas não a satisfação (Oshagbemi, 1997).

Como apontado por King, a teoria dos dois fatores não é totalmente clara, e há, pelo menos, cinco possíveis interpretações da teoria sendo que as várias revisões da literatura relacionada com Herzberg lançaram sérias dúvidas sobre a validade de sua teoria (Casa e Wigdor, 1967, citado por Oshagbemi, 1997).

Existem problemas em ter uma interpretação coerente da teoria de Herzberg (Burke, 1966; King, 1970; Lindsay et al, 1967;. Tang & Gilbert, 1995). Além disso, a teoria de Quarstein, McAfee e Glassman (1992), negligencia o papel dos fatores pessoais, como idade e a escolaridade, ao influenciar a satisfação no trabalho, sendo que a teoria ainda está para ser testada de forma independente (Oshagbemi, 1997).

Algum tempo após a teoria de Herzberg, Quarstein, McAfee e Glassman (1992), lançaram a teoria das ocorrências situacionais de satisfação do trabalho, que afirma que a satisfação no trabalho é determinada por dois fatores como o faz a teoria de Herzberg. No entanto, tal como indicam os autores, esta é a única semelhança entre as duas teorias. A teoria das ocorrências situacionais argumenta que a satisfação no trabalho é uma função de ocorrências situacionais e características situacionais e que qualquer fator, por exemplo, a remuneração ou o reconhecimento, pode resultar em satisfação ou insatisfação no trabalho. Não existe distinção entre conteúdo do trabalho e os fatores relacionados com o contexto do trabalho (Oshagbemi, 1997).

Em vez disso, refere que a satisfação geral no trabalho podia ser prevista a partir de uma combinação de ocorrências situacionais do que por uma ou outra situação sozinho. Estas ocorrências situacionais podem ser positivas, como por exemplo, as pausas para tomar café ou chá, e negativas, como por exemplo, as características insuficientes que são estáveis, tais como, a remuneração e as condições de trabalho (Oshagbemi, 1997).

Esta teoria proposta por Herzberg surgiu em contradição com a teoria Unifactorial da Satisfação que nos diz que qualquer fator do contexto profissional poderia ser motivo de satisfação ou insatisfação (Pedro, 2011). Segundo Robbins (2009, citado por Azevedo, 2012) esta teoria não apresenta uma análise mais detalhada dos seus resultados, sofrendo portanto algumas críticas devido à sua inconsistência com as teorias anteriores e também por assumir uma relação entre satisfação e produtividade, apesar do seu enfoque ter sido apenas na satisfação.

Alguns dos estudos realizados por Locke relatam que a mesma classe de eventos, os classificados como motivadores e os classificados como de higiene, eram responsáveis tanto pela satisfação como pela insatisfação. Ainda o mesmo autor, aponta outra questão pertinente, mesmo que seja possível defender que todos os indivíduos têm as mesmas necessidades, nem todos têm os mesmos conjuntos de valores, o que torna necessário que este sistema de valores seja considerado, não podendo ser excluído na avaliação das fontes de satisfação e insatisfação profissional (Graça, 2009, citado por Azevedo, 2012),

A insatisfação profissional, mais do que a satisfação, tem-se tornado para além de um problema social de bastante importância, num dos temas de investigação psicológica e educacional, sendo que tem muita influência no bem-estar psicológico e emocional deste grupo de profissionais (Seco, 2005).

1.3. A Satisfação e a Autoestima dos professores

Para que exista qualidade em todo o processo ensino-aprendizagem e na implementação das inovações e reformas educativas necessárias, é fundamental que exista uma positiva satisfação profissional por parte dos professores (Fanklin, Turner, Kariuki & Duran, 2002; Seco, 2002; Sharma & Jyoti, 2006, citado por Pedro, 2011).

Segundo Cordeiro-Alves (1994, citado por Pedro et al., 2006), a satisfação profissional dos professores é revelada através de um sentimento e forma de estar positivos por parte dos mesmos, relativamente à sua profissão. Estes sentimentos são demonstrados através da dedicação, defesa e felicidade, sendo originados por factores contextuais e/ou pessoais.

Segundo Trigo-Santos (1996, citado por Quaresma, 2010), para uma melhoria da qualidade e eficácia das escolas é sem dúvida importante existir um reconhecimento de todas as condições de trabalho bem como das particularidades da carreira docente. Para Lester (1982, citado por Seco, 2005, p.77), “a satisfação profissional pode ser definida como o grau segundo o qual o professor percebe e valoriza os diversos factores da situação de trabalho”

Já o estudo de Seco (2005, p.80), diz-nos que “...o locus de controlo, as orientações motivacionais, a autoestima, a satisfação com a vida em geral e o sentido de autonomia no trabalho, parecem contribuir, de forma significativa, para a satisfação profissional do professor”.

Definições, embora um pouco generalistas mas englobando estados emocionais bem como orientações afetivas e procurando especificar as dimensões no trabalho, Blase (1982, citado por Seco, 2000, p.85) considera que o termo satisfação se refere “a um estado emocional subjectivo de sinal positivo associado, fundamentalmente, às recompensas intrínsecas adequadas auferidas do trabalho com os alunos ou aos diferentes papéis ocupacionais que os professores desempenham “. Já Alves (1991, citado por Seco, 2000, p.85), define a satisfação profissional docente como “o sentimento e forma de estar positivos dos professores perante a profissão, originados por factores contextuais e/ou pessoais e exteriorizados pela dedicação, defesa e felicidade perante a mesma”

Para Alves (1991, citado por Seco, 2000), a satisfação profissional dos professores é vista como um sentimento e forma de estar positivos relativamente à sua profissão. Estes sentimentos são originados por factores contextuais e/ou pessoais e são visíveis através da dedicação, defesa e felicidade que os professores demonstram perante a sua profissão.

“ A satisfação profissional dos professores se encontra associada a factores psicológicos como a satisfação com a vida, a auto-estima e as crenças de auto-eficácia” (Smilansky, 1984, citado por Bastos, 1995, citado por Pedro, 2011, p.27).

Bembenutty (2006, citado por Pedro, 2011) reforça a importância da autoeficácia docente pois refere que esta tem bastante influência nas atitudes dos professores para ajudar os alunos, na vontade de os motivar, no seu nível de satisfação e também em orientar o seu próprio desenvolvimento a nível profissional.

Anteriores estudos (Hackman et al., 2000; Caprara et al., 2003; Caprara et al., 2006; Klassen & Chiu, 2010; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001), revelam que a autoeficácia dos professores aparenta ser determinante na formulação das suas crenças relativamente à eficácia coletiva e à satisfação profissional. A autoeficácia dos professores tem efeitos positivos nas suas perceções de eficácia coletiva, influenciando a sua satisfação profissional. Desta forma, a autoeficácia e a eficácia coletiva dos professores influenciam de diferentes formas, a satisfação profissional dos mesmos (Stephanou, Gkavras & Doulkeridou, 2013).

As fontes de satisfação no trabalho entre os professores incluem fatores internos e externos. Fatores internos como a autoestima e o reconhecimento e, fatores externos como os ambientes escolares saudáveis, as condições favoráveis para trabalhar, o apoio da direção da escola bem como dos encarregados de educação e também os salários adequados e seus benefícios (Sharma et al. 2012).

Nos estudos realizados por Pedro et al. (2006), existe uma forte correlação entre a autoestima e a satisfação profissional, sendo que, quanto maior tende a ser a satisfação profissional dos professores, maior será a sua autoestima, e o contrário também acontece.

Segundo Pinto (1996, citado por Pedro et al., 2006), o mal-estar profissional entre os professores é resultado de uma alteração na sua autoestima. Esta autoestima, segundo os resultados de Pedro et al. (2006), estes dizem-nos que são os alunos os principais responsáveis por estas alterações verificadas na autoestima dos professores.

Existe portanto uma relação bastante próxima entre as experiências profissionais vividas pelos docentes e a avaliação global que o professor faz de si. Uma maior satisfação profissional dos professores conduzirá a um aumento da sua autoestima, que por sua vez afetará a autoestima dos alunos, o que será fundamental para a qualidade do processo ensino-aprendizagem (Maples, 1992; Necessary & Parish, 1995, citado por Pedro et al., 2006).

Quando é pedido aos professores para fazerem uma apreciação mais geral em relação à sua satisfação com a profissão, estes acabam por fazer uma avaliação mais positiva do que quando lhes é pedido uma apreciação mais detalhada. Assim, quando os professores pensam em todas as diferentes dimensões da profissão docente, tais como, a relacional, sociopolítica, económica, instrucional, organizacional, a carreira, entre outras, embora de uma forma global em relação ao seu grau de felicidade com as mesmas, existe uma tendência para se intensificarem os sentimentos de insatisfação. Isto terá consequências negativas pois a reduzida satisfação docente resulta numa diminuição da motivação, do envolvimento e do empenho docente (Cordeiro-Alves, 1994; Dzubay, 2001, Frase & Sorenson, 1992; Jesus, 2005; Moreno, 1998; Scott, Cox & Dinham, 1999 ;Wu & Short, 1996; Pearson & Mooman, 2005, citado por Pedro, 2011).

“ Alguns professores referem simplesmente o facto de ter havido demasiadas mudanças em pouco tempo, de ter havido uma falta de informação e falta de análises avaliativas das reformas” (Seixas, 1997, citado por Seco, 2000, p.81)

Todas estas implicações que afetam os níveis de satisfação dos professores, comprometem de tal maneira a qualidade do ensino, que não podem sem dúvida alguma ser descuradas (Pedro, 2011).

São necessárias condições para que os professores consigam satisfazer as suas necessidades, quando assim é, existe satisfação por parte dos mesmos (Fernandes & Veiga, 2007). A desvalorização social acaba por estar relacionada com a desvalorização salarial pois todo o estatuto social é estabelecido essencialmente através de critérios económicos (Esteve, 1991, citado por Fernandes et al., 2007).

Este é um dos aspetos que afeta bastante os professores, sendo que outro aspeto diz respeito ao facto de estes apresentarem muitas dificuldades ao lidar com a desmotivação escolar, causando assim um mal-estar docente e consequentemente insatisfação profissional (Esteve, 1992; Jesus, 2000; Prick, 1989; Trigo-Santos, 1996, citado por Fernandes et al., 2007).

A produtividade está associada à ideia de felicidade, a preocupações ecológicas, a ideais de fraternidade e de liberdade e à capacidade de contribuir para o bem-estar daqueles por quem se é responsável. A estagnação liga-se à insatisfação na família e no trabalho, à falta de esforço pela progressão na carreira e à precariedade das relações de amizade (Veiga, 2002; 2007, citado por Fernandes et al., 2007, p.969).

Não é apenas a remuneração que condiciona a satisfação dos professores tal como inicialmente os investigadores pensavam. A remuneração é apenas um dos aspetos pois, hoje em dia, apesar de esta ser considerada importante, existem outros aspetos tais como as condições de trabalho, as oportunidades de progressão na carreira e as relações entre os trabalhadores que condicionam muito a sua satisfação (Canavarro, 2000, citado por Quaresma, 2010).

Mas um trabalhador poderá sentir-se satisfeito com a sua atividade profissional mas ao mesmo tempo insatisfeito com as relações interpessoais entre os seus colegas, o inverso também pode acontecer, o trabalhador sentir-se satisfeito com as relações com os colegas mas ao mesmo tempo insatisfeito com a sua atividade profissional (Quaresma, 2010).

Existe uma estrita relação entre a satisfação dos professores e a motivação, pelo que tem sido demonstrado através de estudos relacionados com a satisfação dos professores. Por consequência, esta relação também acaba por estar ligada ao grau de envolvimento profissional por parte dos professores (Teodoro, 1990; Trigo-Santos, 1995, citado por Quaresma, 2010).

“A satisfação profissional foi o indicador mais forte da motivação para abandonar a profissão docente “ (Skaalvik & Skaalvik, 2011, p.369).

O papel limitado da satisfação profissional em relação às emoções positivas dos professores diz-nos que, embora estes retirem satisfação do seu trabalho, vivem também situações de stress, ou seja, situações de emoções negativas resultantes do seu trabalho (Stephanou et al., 2013).

Se os professores estão satisfeitos, então estarão certamente mais envolvidos no seu trabalho (Sargent & Hannum, 2005, citado por Shah et al., 2012). Fatores como o stress e as condições de trabalho pouco favoráveis em sala de aula, poderão afetar negativamente a motivação do professor (Engelking, 1987, Shah et al., 2012).

Os professores, no decorrer da sua atividade profissional, encontram-se expostos a um conjunto de fatores causadores de stress profissional. Por se tratar de uma atividade diária e desgastante e, com o aumento deste stress profissional, cada vez mais os professores se encontram descontentes, o que de alguma forma acaba por aumentar consideravelmente o desgaste profissional dos mesmos. Toda esta ideia de desgaste profissional está muito relacionada com o conceito de stress (Quaresma, 2010).

Os problemas relacionados ao estresse docente, além de afetarem o nível de integração do docente no ambiente de trabalho, tem acarretado problemas patológicos, como a síndrome de burnout, que pode afastar o trabalhador docente parcialmente ou totalmente das suas funções laborais (Brouwers & Tomic, 2000; Dorman, 2003; Gasparini, Barreto, & Assunção, 2005; Pillay, Goddard, & Wilss, 2005; Santini & Molina Neto, 2005; Unterbrink et al., 2007, citado por Both, Nascimento, Sonoo, Lemos & Borgatto., 2010, p.47)

Ensinar torna-se numa atividade com uma carga emocional significativa sendo portanto necessária uma compreensão e gestão de emoções tanto positivas como negativas, para que seja alcançado o sucesso no processo de ensino-aprendizagem (Liljestrom, Roulston & DeMarrais, 2007; Näring, Briët & Brouwers, 2006; Ogbonna & Harris, 2004, citado por Patrão e Santos-Rita, 2012). Desta forma, “ a docência é considerada uma profissão stressante, com custos e efeitos a nível individual e organizacional “ (Capelo, Pocinho & Jesus, 2009; Gomes, Silva, Mourisco, Silva, Mota & Montenegro, 2006; Pinto, Lima & Silva, 2003, citado por Patrão et al., 2012, p.1462).

“Considerado como um caso de *stress* ocupacional prolongado, o *burnout* pode aparecer como resposta a stressores interpessoais crónicos presentes no contexto laboral “ (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001, citado por Patrão et al., 2012, p.1462).

O stress acaba por ser um sentimento ou manifestação passageiro pois pode desaparecer após um período de repouso ou descanso. Já a Síndrome de Burnout é considerada como um estado crónico do stress e não diminui com o descanso ou afastamento temporário do ambiente de trabalho. É concebida como uma reação à tensão emocional crónica devido ao facto de lidar de uma forma excessiva com as pessoas no seu ambiente de trabalho (Moreira, Farias, Both & Nascimento, 2009, p.116)

O sentimento de pertença, esgotamento e satisfação no trabalho está relacionado com a motivação dos professores para abandonar a sua profissão docente. Estudos revelaram uma associação negativa entre o burnout e a motivação para ensinar (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006; Schaufeli & Salanova, 2007, citado por Skaalvik et al., 2011) sendo que, Leung and Lee (2006, citado por Skaalvik et al., 2011) concluíram que a dimensão emocional de exaustão relativamente ao burnout provoca a intenção dos professores em abandonar a sua profissão docente.

“ O ensino é uma das profissões consideradas de elevado risco para os problemas de stress ocupacional e de “burnout” (esgotamento) “(Aronsson, Svensson, & Gustafsson, 2003; Sann, 2003, citado por Correia, Gomes & Moreira, 2010, p. 1478).

Pesquisas realizadas em diferentes culturas indicam-nos que os professores são dos profissionais com os maiores níveis de stress no trabalho (Stoeber & Rennert, 2008, citado por Skaalvik et al., 2011, p.372). Como consequência, muitos professores vivem situações de exaustão emocional, que é considerada como uma das dimensões centrais do burnout (e.g., Cano-Garcia, Padilla-Munoz & Carrasco-Ortiz, 2005; Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006, citado por Skaalvik et al., 2011, p.372). As causas deste stress e exaustão podem incluir o aumento da carga de trabalho, alunos com problemas de comportamento, problemas na relação entre o professor e os encarregados de educação, os conflitos por vezes existentes entre professores, a falta de apoio da direção da escola bem como a falta de autonomia (Skaalvik & Skaalvik, 2007, 2009^a, citado por Skaalvik et al., 2011).

“O desgaste profissional é, assim, uma síndrome cujos sintomas são dominados por uma sensação de exaustão emocional, de despersonalização e baixa realização pessoal “ (Maslach, 1982, citado por Quaresma, 2010, p. 853).

Existem portanto vários fatores desencadeantes do stress nos professores tais como, a sobrecarga de trabalho, as condições materiais da escola, a falta de apoio por parte dos órgãos superiores bem como toda a exigência existente a nível burocrático, os problemas relativos à colocação de professores, a falta de reconhecimento profissional, os salários baixos, a falta de envolvimento nas tomadas de decisão, o nível de ensino, os conflitos entre professores, o elevado número de alunos e de turmas, a atitude dos pais, por vezes demasiado exigentes e por outras revelando total desinteresse, os problemas familiares e sociais dos alunos também afetam bastante os professores, tal como o seu comportamento (Carlotto & Palazzo, 2006; Gomes, Silva, Mourisco, Silva, Mota & Montenegro, 2006; Manassero, García, Torrens, Ramis, Vázquez & Ferrer, 2005; Otero-López, Castro, Santiago & Villardefrancos, 2010; Otero-López, Santiago, Godás, Castro, Villardefrancos & Ponte, 2008; Picado & Pinto, 2011; Pinto, Lima & Silva, 2003; Rita, Patrão & Sampaio, 2010; Reis, Araújo, Carvalho, Barbalho & Silva, 2006; Rita, Lopes, Guimarães & Paulo, 2010; Rita, Patrão, Pereira, Pinto & Jesus, 2011; Rita, Patrão, Pinto, Jesus & Pereira, 2011, citado por Patrão et al., 2012).

Tal como referido acima, o comportamento dos alunos também é apontado como um dos principais fatores causadores de stress nos professores, uma vez que provocam muitas dificuldades na gestão da sala de aula. Estes comportamentos menos apropriados por parte

dos alunos devem-se à sua falta de motivação e empenho na execução das tarefas e também à indisciplina a si associada (Tatar & Horenczyk, 2003, citado por Patrão et al., 2012).

A motivação dos alunos está diretamente relacionada com a motivação dos professores. Assim, a desmotivação escolar dos alunos acaba por ser resultante da desmotivação docente, sendo também uma consequência do mal-estar e da insatisfação profissional dos docentes. Para que seja ultrapassado este grave problema, é necessário primeiro que tudo investir na motivação intrínseca para a profissão, isto é, a necessidade de os professores tirarem prazer da sua atividade profissional. A indisciplina também é outro dos aspetos que afeta os professores, o facto de estes terem medo de alunos violentos. É outro dos fatores causadores do mal-estar docente, existindo por sua vez, um aumento registado nos últimos anos relativamente à frequência e à gravidade das situações de violência nas escolas, e de indisciplina na sala de aula, deixando os professores cada vez mais ansiosos e em stress (Fernandes et al., 2007).

O processo de formação de professores tem ignorado constantemente o desenvolvimento pessoal, sendo que existe uma falta de compreensão pois nem sempre a atividade educativa coincide com as dinâmicas próprias da formação. Assim, não é possível que a formação de professores tenha como referência o desenvolvimento profissional dos mesmos (Nóvoa, 1995, citado por Seco, 2005).

Estudos realizados na década de 70, nos EUA demonstraram que cerca de 90% dos professores afirmavam estar satisfeitos ou muito satisfeitos com a sua profissão (Fuller e Misker, 1972, citado por Cordeiro-Alves, 1991, citado por Pedro et al., 2006). Já na década de 80, Bebtzen e Heckman (1980, citado por Pedro et al., 2006) revelaram através dos seus estudos um decréscimo neste valor, existindo nesta altura cerca de 75% dos professores a afirmarem estar satisfeitos com a sua profissão. Ainda nesta década mas um pouco mais tarde, Gordon (1982, citado por Pedro et al., 2006) divulgou valores ainda mais reduzidos e preocupantes, com 40% dos professores a demonstrarem-se muito insatisfeitos, revelando até que nunca voltariam a escolher novamente esta profissão, 10% considerou mesmo em abandoná-la.

Passando à década de 90, os estudos de Chaplain (1995, citado por Pedro et al., 2006) demonstraram-nos que apenas 37% dos professores estavam satisfeitos com a sua profissão. Como se não bastasse toda esta diminuição ao longo dos anos da satisfação dos professores relativamente à sua profissão, estudos realizados em vários países concluíram que os professores portugueses são os que revelam menor satisfação profissional (Prick, citado por Jesus, 1998 e Pinto, Lima e Silva, 2003, citado por Pedro et al., 2006).

Verificando agora alguns dados relativamente ao bem-estar dos professores portugueses, o estudo de Correia et al. (2010) indicou-nos que 46,8% dos professores se encontram satisfeitos com a sua profissão, sendo que apenas 6,4% apresentaram níveis muito baixos de satisfação e realização pessoal. Apesar disso, resultados mais preocupantes e negativos, 26,5% dos professores têm desejo de abandonar a sua atual escola, o que revela que estão descontentes com a mesma; 31,9% dos professores da amostra deste estudo mostraram-se arrependidos pela escolha desta profissão e 22,3% revelaram dúvidas em relação à sua vontade para exercer a profissão. Tal como Jesus (1996) e Gomes (2009) tinham revelado nos seus estudos, apenas metade dos professores manifestaram o desejo de exercer a sua atividade durante todo o seu percurso, o que de certa forma veio reforçar todos estes dados.

Os docentes mais novos revelaram um maior stress relativamente à sua carreira docente e por consequência, uma menor realização e satisfação pessoal. Já os profissionais mais velhos, embora os dados da literatura sejam pouco conclusivos, colocam este grupo de profissionais onde existem mais problemas ao nível da exaustão profissional e também do stress relacionado com as capacidades dos alunos (Kinnunen, Parkatti, & Rasku, 1994; Verhoeven, Kraaij, Joeke, & Maes, 2003, citado por Correia et al., 2010).

É através de um conjunto de constantes efeitos de carácter negativo que permanece o mal-estar docente pois estes efeitos afetam a personalidade dos professores. Todo este mal-estar terá consequências para os professores. O facto de os professores se apresentarem com uma certa alienação perante o ensino, estando esgotados, com desejos de abandonar, desejos de desinvestimento no trabalho, pedido de transferência, revelando também stress, ansiedade, auto desvalorização, significa que todo este mal-estar não terá apenas consequências para a prática educativa mas terá também consequências para a saúde do professor (Esteve, 1992, citado por Pedro et al., 2006).

Verificou-se que o absentismo detetado nos professores, era mais evidente em professores do sexo masculino, entre os 26 e os 35 anos de idade. Incidiu mais no ensino oficial do que no ensino privado e nos 2º e 3º ciclos do ensino básico (Pedro et al., 2006).

Existe alguma contradição nas opiniões de vários autores relativamente à satisfação profissional dos professores. Se Kyriacou e Sutcliffe (1979), Lopes (2001) e Gonçalves (1992, citado por Malta, 1999, citado por Pedro et al., 2006) nos dizem que a satisfação profissional dos professores é mais elevada quando estes são mais velhos e experientes, já Gursel, Sunbul

e Sari (2002) e Scoot, Cox, Dinham (1999, citado por Pedro et al., 2006), dizem-nos o inverso, que são os professores mais velhos que demonstram menos satisfação no trabalho.

Outros estudos vieram ainda mais confundir toda esta ideia, ficando ainda menos esclarecedora. Segundo as investigações de Teodoro (1994), Cordeiro-Alves (1994) e Chaplain (1995, citado por Pedro et al., 2006) os professores que demonstraram maiores níveis de desmotivação eram os professores situados a meio da sua carreira e, eram os professores mais novos e os professores mais velhos que revelaram uma maior satisfação no trabalho.

No que toca aos anos de docência, no estudo de Pedro et al. (2006) os maiores índices de satisfação profissional total e geral dizem respeito aos professores com 7 a 15 anos de docência.

Resultados relativos à satisfação profissional, repartidos em satisfação profissional geral, que se refere a uma satisfação a nível global em relação à sua profissão, e satisfação profissional total, onde se englobam as características mais específicas da sua profissão, demonstraram que em ambos os casos os índices de satisfação foram muito reduzidos, aproximando-se bastante da insatisfação profissional. Embora estes resultados sejam bastante negativos, é importante referir que foi na satisfação profissional geral que os professores investigados revelaram maiores índices de satisfação, ao contrário do que acontece com a satisfação profissional total. Assim, é possível afirmar que, quando os professores avaliam de uma forma global a sua satisfação, esta tende a ser mais positiva, já quando lhes é pedido para analisar detalhadamente diversos aspetos relacionados com a sua profissão, os resultados tendem a ser mais negativos. Estes resultados vêm apenas reforçar outros estudos nacionais e internacionais pois os seus resultados são bastante semelhantes. De uma forma geral, tem existido uma redução ao nível da satisfação profissional dos professores, sendo que estes se apresentam cada vez mais descontentes (Bebtzen & Heckman, 1980, citado por Cordeiro-Alves, 1991; Braga da Cruz, 1989, citado por Jesus, 1996; Chaplain, 1995; Lopes, 2001; Pinto, Lima, & Silva, 2003; Prick, 1989, citado por Jesus, 1998; Trigo-Santos, 1996, citado por Pedro et al., 2006).

Todos estes sentimentos de insatisfação e descontentamento têm consequências negativas para toda a comunidade escolar pois, afetam o clima em sala de aula e consequentemente os alunos. O facto de os professores apresentarem uma reduzida motivação, levará a que os alunos também se desinteressem pela atividade, e desta forma

tenderemos para uma menor qualidade do processo de ensino-aprendizagem (Maples, 1992, citado por Pedro et al., 2006).

Os professores que evidenciam sentimentos de insatisfação, desmotivação e mal-estar tendem a apresentar um contínuo processo de empobrecimento, caracterizado por fadiga, perda de esperança, infelicidade, atitudes negativas para com o trabalho, as pessoas e a vida e uma reduzida auto-estima (Ávila de Lima, 1996; Castelo-Branco & Pereira, 2001; Esteve, 1992; Estrela, 1997; Jesus, 1999; Trábulho, 1999; Smilansky, 1984; Volpi, 1997, citado por Pedro et al., 2006, p.259).

Relativamente à Teoria dos dois fatores de Herzberg, segundo Moreno (1998, citado por Pedro et al., 2006), os fatores sociopolíticos quando bem realizados, evitam a insatisfação mas apesar disso não conseguem garantir que existe satisfação.

Os professores podem ser considerados como insatisfeitos com os seus empregos se permanecem ausentes no ensino (Haiyan, 1995; Weiqi, 1998; Sargent & Hannum, 2005, citado por Shah et al., 2012). Os professores apresentam-se mais satisfeitos com as comunidades menos distantes e com melhores condições socioeconómicas (Sargent & Hannum, 2005, citado por Shah et al., 2012).

A falta de entusiasmo existente por parte dos professores pode ser explicada através do processo burocrático de imposição vertical de inúmeras diretivas, onde não existe uma preocupação relativamente aos sentimentos e atitudes dos professores sobre o seu próprio trabalho, existindo muito pouco conhecimento prévio dos principais agentes de mudança (Seco, 2000).

O trabalho em si ou a qualidade da supervisão também podem contribuir para a satisfação no trabalho. As condições de trabalho na escola também são um fator importante pois os professores sentem-se felizes quando se tratam de escolas grandes, quando obtêm o apoio da direção, quando têm um bom salário e consequentes hipóteses de progressão na carreira (Sargent & Hannum de 2005, citado por Shah et al., 2012).

Quando os professores se sentem satisfeitos e motivados com a sua profissão, tendencialmente irá existir um bem-estar físico, psicológico e por consequência, um clima social positivo em sala de aula (Schoderbeket, 1988, citado por Shah et al., 2012).

Nenhum trabalho é bom ou mau, tudo depende da forma que o trabalhador o entende. O trabalho por si próprio não é fascinante nem desinteressante mas as relações existentes podem ou não torná-lo fascinante (Tead, 1920, citado por Shah et al., 2012).

Os professores são julgados pela sua competência profissional. Na profissão docente, a posição dos professores oferece-lhes um reconhecimento pelas suas capacidades e feitos (Sargent & Hannum, 2005, citado por Shah et al., 2012).

Os professores são o fator chave na organização de uma escola e, o desenvolvimento de qualquer país depende do seu trabalho pois todos os países necessitam de cidadãos bem educados e qualificados (Sharma et al., 2012). Segundo o estudo de Sharma et al. (2012), alguns dos principais fatores que levaram os professores a optar por essa profissão são, os bons salários, programas de ensino flexíveis, as férias escolares suficientes, o facto de quererem ser professores, auto desejo.

Segundo Luthans (1998, citado por Sharma et al., 2012), os salários, para além de ajudarem as pessoas a alcançar as suas necessidades básicas, são também importantes para satisfazer outras necessidades de cariz mais elevado tais como a autoestima, o autorreconhecimento e a autorrealização. Sharma et al. (2012), conclui que a satisfação profissional e autoestima têm um grande impacto sobre o desempenho.

Bogler & Nir (2010) pressupõem que os professores que se sentem habilitados, isto é, que têm oportunidades de progressão na carreira, bom estatuto, autonomia no trabalho e autoeficácia, tendem a relatar maiores níveis de satisfação no trabalho.

Wu e Short (1996, citado por Bogler et al., 2010) revelaram que a autoeficácia dos professores e o desenvolvimento profissional preveem maior satisfação dos professores. Quando os professores referem que trabalham num ambiente de apoio, carinho e estímulo, onde são incentivadas as suas perceções de competência e a sua capacidade de agir, é de esperar que estes se sintam satisfeitos com a sua escola.

No estudo de Bogler et al. (2010), ao contrário do que acontece em outras pesquisas, este revelou que os professores estão mais satisfeitos com os fatores extrínsecos do que com os fatores intrínsecos. Normalmente os professores salientam a importância de aspetos relacionados com o desempenho dos alunos, ajudando-os ao seu autodesenvolvimento.

Os professores que consideram a sua escola como um local de valores que contribuem para o seu bem-estar, estão mais propensos a se sentirem satisfeitos, tanto intrinsecamente como extrinsecamente (Bogler et al., 2010).

A satisfação intrínseca é explicada por variáveis com ênfase na auto percepção da sua própria capacidade e na autonomia para agir, ao passo que, a satisfação extrínseca é explicada através de variáveis como o stress dentro de uma organização, bem como a forma como o professor percebe como os outros o vêem (Bogler et al., 2010).

Dependendo das qualidades de satisfação que pretendem promover, os líderes escolares necessitam de se concentrar numa perspectiva mais prática em relação às diferentes qualidades do professor. A satisfação intrínseca está bastante relacionada com estes aspetos, permitindo uma melhoria na qualificação profissional dos professores com o objetivo de desenvolver e promover a autorrealização dos mesmos (Bogler et al., 2010).

Ao tentar promover a satisfação extrínseca, os líderes escolares precisam de direcionar os seus esforços no sentido de criar uma cultura escolar que promova o respeito e o estatuto dentro da comunidade escolar, onde o desenvolvimento profissional e o crescimento desempenham apenas um papel limitado. Assim, parece que os líderes escolares são capazes de promover a satisfação do professor tanto extrínseca como intrinsecamente. Para que tal aconteça, têm que ser criadas circunstâncias organizacionais que suportem e apoiem o crescimento pessoal e profissional dos professores, bem como promover a autonomia individual e o estatuto dos mesmos dentro da comunidade escolar (Bogler et al., 2010).

O modelo dos efeitos das crenças de eficácia dos professores e da sua satisfação profissional, relativamente às suas experiências emocionais na escola, apoia a noção de que a perceção de si mesmo, a tarefa e o contexto, contribuem para uma experiência emocional numa determinada situação escolar (Boa- kaerts & Corno, 2005; Pekrun, Frenzel, Goetz, & Perry, 2007; Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky, & Perry, 2010; Schutz & Lenehart, 2002; Stephanou, 2011, Stephanou et al., 2011; Turner & Schallert, 2001; Weiner, 1992, 2001, citado por Stephanou et al., 2013).

Os professores constituem um grupo classificado como uma das chamadas profissões de ajuda, em que existem grupos de risco, particularmente vulneráveis à síndrome de burnout profissional. As consequências desta síndrome têm efeitos negativos sobre os professores, piorando a sua saúde e, afetando e reduzindo a sua eficácia no trabalho. Como consequência, existirá também uma reduzida competência social, influenciando as relações professor-aluno que são fundamentais para o processo educativo. Os professores afetados por esta síndrome, terão um envolvimento mais reduzido e não produzirão novas soluções com vista a melhorar a sua eficácia no trabalho (Brundnik, 2009).

Professores que se encontram preocupados por estarem a representar valores que não estão em concordância com os seus valores pessoais podem vivenciar uma situação de dissonância cognitiva (Festinger, 1957, citado por Skaalvik et al., 2011) e o seu ensino e gestão da sala de aula podem-se tornar stressantes (Skaalvic et al., 2011).

A satisfação no trabalho é um termo ambíguo (Evans, 1997, citado por Skaalvik et al., 2011, p.373) e tem sido estudada como um construto global mas também com as diferentes circunstâncias da satisfação dos professores. Um problema existente na medição da satisfação dos professores nas diferentes circunstâncias é que estas indicam que na satisfação geral no trabalho, podem ser entendidas de forma diferente por parte dos professores. Assim, o problema destas medições é que os professores ignoram o facto de que o impacto das diferentes circunstâncias na satisfação no trabalho geral, está dependente do quão importante são essas circunstâncias para cada professor (Skaalvik & Skaalvik, 2009a, citado por Skaalvik et al., 2011). Consequentemente, a satisfação no trabalho é considerada como um sentimento geral de satisfação e prazer com o próprio trabalho (Skaalvik et al., 2011).

O sentimento dos professores relativamente à satisfação no trabalho foi relacionado de uma forma negativa com a motivação para abandonar a profissão docente. O valor da consonância para os professores e para o ensino não pode ser reduzido a um processo técnico. O ensino inclui a comunicação e representação dos valores em que muitos dos professores se regulam por objetivos e valores difíceis de comprometer uma vez que estes se encontram focados no seu trabalho profissional, do que simplesmente numa aprendizagem académica e no desenvolvimento de habilidades técnicas. Assim, para muitos professores o envolvimento e a satisfação no trabalho requerem que as metas e valores dos professores tenham que estar em concordância com as da escola. Contudo, o valor da consonância através da satisfação no trabalho pode aumentar a motivação dos professores e mantê-los na sua profissão (Skaalvik et al., 2011).

A satisfação dos professores no trabalho está mais fortemente associada à interação destes com os seus alunos, enquanto o sentimento de pertença está mais fortemente ligado às relações entre os professores e a direção da escola (Skaalvik et al., 2011).

A redução dos alunos em sala de aula, a limitação da carga de trabalho, o apoio e formação aos professores são alguns aspetos que teriam implicações positivas para a prática profissional, pois proporcionavam melhores condições de trabalho para os professores (Ben-Ari, Krole, & Har-Even, 2003; Gomes, Montenegro, Peixoto & Peixoto, 2009, citado por Correia et al., 2010).

1.4. A Autoestima dos professores de Educação Física

Os incentivos pessoais do professor de Educação Física tais como o cumprimento, o reconhecimento e o poder, ultrapassam geralmente as oportunidades de percepção com vista a perseguir esses incentivos, tanto dentro da sua própria profissão como dentro da escola (Lindholm, 1997).

Segundo o estudo de Soriano e Winterstein (1998), ao comparar o grau de satisfação dos professores de várias disciplinas, nomeadamente Educação Física, Matemática e Português, chegou-se à conclusão que os professores de Educação Física apresentam um maior grau de satisfação no trabalho comparativamente com os professores das outras disciplinas mencionadas. Este resultado talvez possa ser explicado pela forma como estes professores consideram importante o tipo de conteúdo utilizado na componente curricular (Soriano et al., 1998).

Segundo Bom (1986, citado por Ramos, 2003) a disciplina de Educação Física não pode ser comparada com as de Matemática ou Português pois é uma disciplina bastante diferente porque leva a que os alunos se cansem durante a aula, tomem banho após esta, não existindo normas rígidas como em sala de aula.

Os professores de Educação Física revelam uma menor disponibilidade para procurar incentivos pessoais no seu trabalho e em particular na sua escola. Contudo, os professores de Educação Física têm também menores oportunidades de reconhecimento e poder (Lindholm, 1997).

Segundo Terry (1993, citado por Soriano et al., 1998) apesar do professor de Educação Física muitas vezes não ter estabilidade no seu espaço físico e materiais adequados para a prática, este apresenta-se satisfeito mesmo com dificuldades em cumprir os objetivos.

Os professores de Educação Física consideram também que não existem razões para atribuir um significado menor ao seu trabalho pois este tem um papel importante no convívio social e na qualidade de vida dos seus alunos (Soriano et al., 1998).

Investigações sobre a qualidade de vida dos professores de Educação Física revelam um elevado nível de satisfação por parte dos mesmos, mas revelam também que, essencialmente nas escolas públicas, cada vez mais existe uma necessidade de melhoria das condições de trabalho bem como das possibilidades de desenvolvimento profissional (Moreira et al., 2009).

Grande parte dos professores quando investigados relativamente à sua qualidade de vida no trabalho, se apresentam satisfeitos na maioria das dimensões, tais como, oportunidade futura de crescimento e segurança, integração social na organização do trabalho e relevância social da vida no trabalho (Moreira et al., 2009).

No estudo desenvolvido em Portugal por Ferreira e Moreira (2010), os professores de Educação Física na sua maioria consideram-se bons, muito responsáveis e com uma considerável margem de progressão. Desta forma, revelam uma autoestima bastante elevada relativamente às suas capacidades pedagógicas.

Independente da escola de formação e da sua experiência profissional, a verdade é que a maioria dos professores tem uma boa imagem de si e da sua experiência profissional, definindo-se como sendo bons profissionais. Um facto curioso deste estudo e que revela alguma humildade por parte destes professores é que, os professores mais velhos e experientes, avaliam-se apenas como professores razoáveis embora refiram que desempenharam sempre com profissionalismo as suas funções. Já os professores mais novos revelaram poucas dúvidas em afirmar-se como bons professores e responsáveis embora refiram que possuem ainda margem de progressão (Ferreira et al., 2010).

De uma forma geral, os professores entrevistados neste estudo revelam uma autoestima muito boa, sentindo-se capazes de proporcionar uma educação com qualidade aos seus alunos. Apenas os fatores externos como a organização do sistema educativo é que prejudicam um pouco os seus desempenhos (Ferreira et al., 2010).

Segundo Mattos (1994), existe uma descaracterização das tarefas dos professores de Educação Física, com poucos momentos gratificantes, o que os impede de valorizar o seu trabalho e os encaminha para a insatisfação. Ribeiro (1995) completa ainda mais esta ideia dizendo que existe um crescente desprestígio da Educação Física. Já Gatti (1997) reforça dizendo que a profissão de professor tem sido cada vez menos atrativa devido ao facto de existirem salários baixos e condições de trabalho desfavoráveis.

Os baixos salários e a pouca autonomia dos professores são os fatores que mais provocam insatisfação nos professores de Educação Física, já a interação com os alunos é o fator que mais provoca satisfação (Trudel, Boudreau & Proux, 1995). Earls (1981) diz-nos também que os professores de Educação Física referem as características da sua interação com os alunos como um dos principais motivos da sua satisfação.

O estudo de Both et al. (2010) conclui que os professores de Educação Física se encontram descontentes principalmente com a remuneração, embora se sintam satisfeitos com a avaliação da qualidade de vida no trabalho.

Andrews (1993) e Nilan (2003, citado por Both et al., 2010) dizem-nos que muitas das vezes os professores, para ter uma remuneração razoável que satisfaça as suas necessidades pessoais, vêm-se obrigados a ter mais que um posto de trabalho e a ter uma carga semanal superior a 40 horas.

“As evidências encontradas revelaram que os professores de Educação Física estão insatisfeitos principalmente com os salários” (Both et al., 2010, p.46)

O contexto e a organização profissional, o reconhecimento e desenvolvimento profissional bem como os contactos e os conteúdos profissionais, são vários fatores que podem desencadear satisfação nos professores de Educação Física (Andrews, 1993).

É fundamental repensar os valores que regem a sociedade pois infelizmente o aluno deixou de ter vergonha em ser ignorante, aliás, na sociedade isso tornou-se sinónimo de poder, fazendo sucesso e conquistando fãs (Taille, 1996, citado por Darido, Galvão, Ferreira & Fiorin, 1999).

Um dos maiores obstáculos do ensino diz respeito à conduta desordenada dos alunos, que se traduz em maus comportamentos e no desrespeito pelos professores (Aquino, 1996, citado por Gaspari, Júnior, Maciel, Impolcetto, Venancio, Rosário, Iorio, Thommazo & Darido, 2006).

A indisciplina por parte dos alunos tem-se tornado cada vez mais habitual, sendo que é considerada como um dos maiores problemas para o ensino. Como os professores muitas vezes não conseguem lidar corretamente com este problema, todo o ambiente em torno da sala de aula se torna prejudicial e desagradável (Aquino, 1996).

“A falta de disciplina dos alunos também é citada enquanto dificuldades do professor, ameaçando, na maioria das vezes, o papel do professor, que somente com as normas e regras da escola não consegue mais conter o aluno” (Darido et al., 1999, p.143).

Existe um maior desgaste por parte dos professores de Educação Física na tentativa de promover melhores recursos materiais e teóricos aos seus alunos (Darido et al., 1999). Para

combater isso é necessário que a própria escola crie uma cultura valorizadora da Educação Física pois o professor não pode deixar de motivar os seus alunos (Franco, 1997, citado por Darido et al., 1999).

O investimento por parte da própria escola na formação contínua do professor pode ser valioso para o desenvolvimento profissional, mantendo e melhorando a qualidade do ensino na própria escola e ao mesmo tempo motivando os professores (Ferreira, Moreira & Sarmiento, 2002, citado por Gaspari et al., 2006).

Os professores de Educação Física revelam em geral como maior dificuldade a falta de motivação dos alunos e a dificuldade em incluí-los na prática desportiva, encontrando argumentos viáveis para os incentivar (Gaspari et al., 2006).

O facto de existir pouco contacto e troca de experiências entre os professores, prejudica também todo o processo de ensino (Gaspari et al., 2006).

Relativamente aos níveis de ensino, são os professores do Ensino Secundário que revelam níveis superiores de stress bem como maiores dificuldades ao nível das condições organizacionais. Já os professores do Ensino Básico apresentam-se mais preocupados a nível profissional (Santos Rita, Patrão & Sampaio, 2010). Assim, são os professores do Ensino Secundário que se sentem com maiores níveis de exigência e expectativas mas, por vezes e muito devido ao contexto educativo português, estes não conseguem ter os recursos materiais adequados para um desempenho eficaz das suas funções. Quanto às maiores dificuldades sentidas por parte dos professores do Ensino Básico, estas centram-se mais ao nível da gestão dos conflitos com os pais e com a escola, pois assumem um papel central na aprendizagem e na gestão de uma turma (Santos Rita et al., 2010).

“O nível de ensino secundário apresenta alguma capacidade preditiva para a insatisfação, em geral, e para a que se associa às recompensas pessoais e às condições de trabalho ” (Seco, 2005, p.81)

Estas preocupações são coincidentes com o que alguns estudos referem ser as dificuldades na execução da função de professor, nomeadamente relacionadas com as condições de trabalho, o desempenho de múltiplas tarefas e com as exigências na relação com o aluno e pais (Carlotto & Palazzo, 2006; Bradshaw, Sawyer & O’ Brennan, 2007; Otero-López, et al., 2008; Reis et al., 2006; Yong & Yue, 2007), com as respectivas diferenças em função dos níveis de ensino (Buunk et al., 2007; Kokkinos, 2007, citado por Santos Rita et al., 2010, p.1158)

O estudo de Stephanou et al. (2013) veio reforçar toda esta ideia relativamente aos níveis de ensino pois os professores do Ensino Básico apresentaram uma autoeficácia moderada a alta, acreditando na eficácia coletiva e sentindo-se satisfeitos com o seu trabalho. Os participantes neste estudo revelaram também que trabalham num clima de escola favorável, sentindo desta forma o apoio da mesma, colaborando com outros professores e pais e contribuindo assim para o progresso dos alunos (Betoret, 2006; Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Petitta et al., 2003; Cockburn & Haydn, 2004; Goddard & LoGerfo, et al., 2004; Schwarzer & Hallum, 2008; Skaalvik & Skaalvik, 2007, citado por Stephanou et al., 2013). Estes resultados estão em contraste com outros estudos que demonstram que os professores que lecionam no Ensino Secundário revelam uma menor autoeficácia e satisfação profissional comparativamente com os professores que lecionam no Ensino Básico (Klassen & Chiu, 2010, citado por Stephanou et al., 2013).

2. Métodos e Procedimentos

2.1. Objetivos

Este trabalho tem como objetivos verificar até que ponto o nível de ensino tem influência na autoestima dos professores de Educação Física, isto é, se a satisfação pessoal dos professores, o sentimento de competência e capacidade, a percepção do reconhecimento pelos outros e a satisfação na relação com os alunos, são influenciadas pelo ano de escolaridade que estes lecionam, sendo que, apenas se define o Ensino Básico (2º e 3º ciclos) e o Ensino Secundário.

2.2. Questão de partida

Com este trabalho de investigação pretende-se responder à seguinte questão:

A autoestima dos docentes de Educação Física varia em função do nível de ensino que estes lecionam?

2.3. Tipo de estudo

O presente estudo é um estudo observacional e de natureza transversal. O método de recolha de dados é o método quantitativo pois a sua pesquisa é baseada em instrumentos de recolha de dados quantitativos tal como é exemplo, o questionário de resposta fechada utilizado neste estudo.

Koetting (1983, citado por Coutinho, 2006) diz-nos que, se o interesse do estudo passa por explicar a realidade educativa, fazendo previsões e desenvolvendo teorias explicativas, então deve-se optar por realizar uma abordagem quantitativa.

A abordagem estatística foi considerada mais rápida, mais fácil de ser viabilizada e também capaz de abranger um maior número de casos (Minayo & Sanches, 1993).

É um estudo observacional pois não existe qualquer influência do investigador para com os sujeitos do estudo pois este apenas irá observar se existe ou não uma variância na

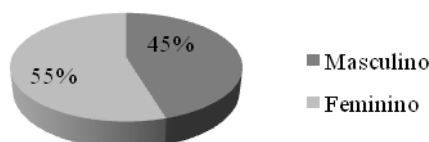
autoestima dos professores de Educação Física em relação ao nível de ensino, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e o Ensino Secundário.

Na investigação quantitativa, as situações em que os fenómenos e as relações estudadas ocorrem são controladas até ao limite do possível, a fim de determinar com o máximo de clareza as relações causais e a sua validade. Os estudos são desenhados por forma a excluir, na medida do possível, a influência do investigador (Flick, 2005, citado por Duarte, 2009, p.6)

2.4. Amostra

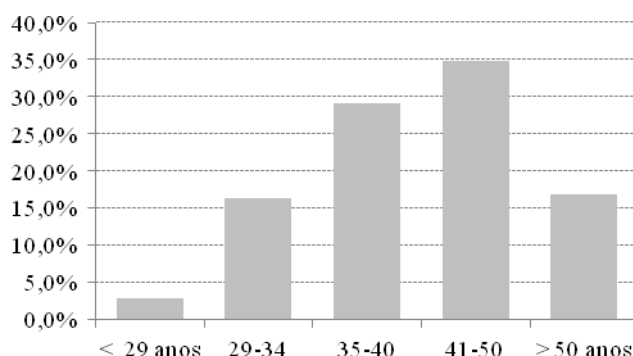
A amostra deste estudo é constituída por 172 professores que colaboraram voluntariamente neste estudo. A maioria dos professores é do género feminino, mais precisamente 94 (55,0%, $n = 94$) enquanto os docentes do género masculino representam 45,0% ($n = 78$) da amostra, com 78 professores.

Gráfico 1 – Género



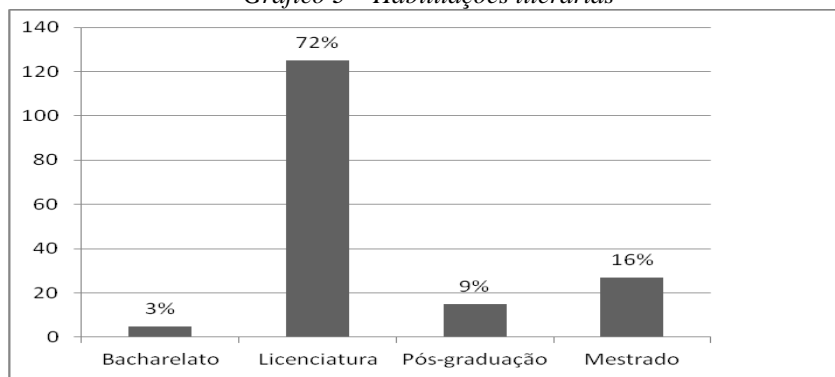
A distribuição dos docentes por escalões etários pode ser apreciada no gráfico nº 2. A maioria encontra-se no escalão 41-50 anos (34,9%). Os docentes mais novos representam apenas 2,9% da amostra e os mais velhos representam 16,9% do total de respostas.

Gráfico 2 – Escalões etários



No que toca às habilitações literárias, predominam os docentes com a licenciatura (72,0%), seguindo-se depois os docentes com mestrado (16,0%) e os docentes com uma pós-graduação (9,0%).

Gráfico 3 – Habilitações literárias



Relativamente ao nível de ensino e como se pode verificar na tabela 1, a maioria dos docentes (59,3%) leciona no Ensino Secundário, o que perfaz um total de 102 professores. Já nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, são 70 os professores que lecionam, com uma percentagem de 40,7.

Tabela 1 – nível de ensino

	Frequência	Percentagem
2º e 3º ciclo	70	40,7
secundário	102	59,3
Total	172	100,0

A grande maioria dos professores já desempenhou funções de diretor de turma (84,3%), 33,1% desempenhou funções de coordenador de departamento, sendo este o ponto

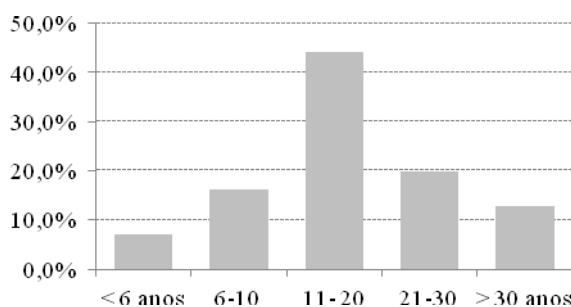
onde menos professores participaram, 44,8% desempenhou funções no conselho pedagógico e 51,7% desempenhou funções de coordenação de projetos.

Tabela 2 - Funções

	Não		Sim	
	N	%	N	%
Director de turma	152	88,4	20	11,6
Coordenador de Departamento	57	33,1	115	66,9
Conselho pedagógico	77	44,8	95	55,2
Coordenador de projectos	89	51,7	83	48,3

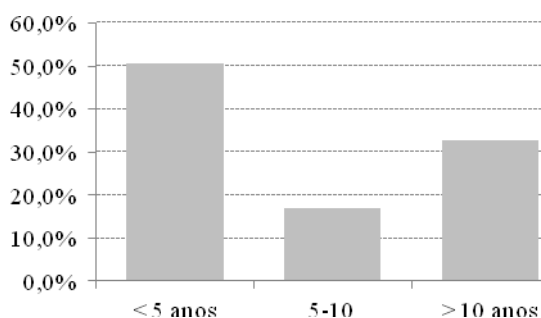
No que toca à experiência profissional, pode-se afirmar que a maioria dos docentes (44,2%) tem entre 11-20 anos. Os docentes com menos experiência profissional representam apenas 7,0% da amostra e os com mais experiência representam 12,8%.

Gráfico 4 – Experiência Profissional



Verificando o gráfico 5, pode-se concluir que um pouco mais de metade dos docentes trabalha na escola há mais de 5 anos (50,6%).

Gráfico 5 – Anos de trabalho na escola atual



Uma proporção bastante elevada de 86,6% dos professores, indica que tem alguma experiência no ensino de alunos com Necessidades Educativas Especiais. Em termos médios os docentes têm 5,2 anos de experiência no ensino de alunos com NEE.

Tabela 3 – Exp. com NEE

	Frequência	Porcentagem
Não	23	13,4
Sim	149	86,6
Total	172	100,0

Por fim, mais de metade (64,5%) dos docentes refere que na sua infância/juventude teve alguns contactos com pessoas com deficiência.

Tabela 4 - Contactos com pessoas com deficiência

	Frequência	Porcentagem
Não	61	35,5
Sim	111	64,5
Total	172	100,0

2.5. Instrumentos

O Instrumento utilizado para esta recolha de dados foi o Questionário intitulado de “As Perceções dos Professores sobre a Aprendizagem na Sala de Aula” (ASA-PPP, Leitão, 2012). O alfa de Cronbach do questionário é de 0,879.

É um questionário que se encontra validado e que nos permite perceber os vários aspetos que influenciam a autoestima dos professores. Este questionário, para além de incluir 9 questões relativas aos dados biográficos dos professores, está também dividido em duas

partes com questões de resposta rápida. Numa primeira parte encontram-se 25 questões relativas às percepções dos professores sobre a aprendizagem em sala de aula e, numa segunda parte, 12 questões, também elas de resposta rápida mas relativas à escala de autoestima profissional.

Para este estudo, apenas serão utilizados os dados biográficos dos professores e a segunda parte das questões de resposta rápida, ou seja, a escala de autoestima profissional.

As questões que permitiram um maior e melhor conhecimento de cada interveniente da amostra foram as seguintes:

- 1- Género
- 2- Idade
- 3- Habilitações Literárias
- 4- Funções desempenhadas na escola tais como, Direção de Turma, Coordenador de Departamento, Conselho Pedagógico e Coordenador de Projetos
- 5- Nível de Ensino que Leciona
- 6- Anos de Experiência Profissional
- 7- Quantidade de anos na atual escola
- 8- Experiência no ensino de alunos com Necessidades Educativas Especiais
- 9- Contactos com pessoas com deficiência durante a infância

Nas questões relativas à escala de autoestima profissional, os docentes tinham apenas que selecionar uma resposta entre 1 (discordo totalmente) e 6 (concordo totalmente).

Estas 12 questões estão por sua vez organizadas em quatro dimensões distintas sendo que cada dimensão incorpora 3 questões:

- Dimensão 1- Sentimento de competência e capacidade, constituída pelas questões 2, 6 e 12;
- Dimensão 2- Satisfação pessoal nas relações profissionais, constituída pelas questões 1, 3 e 9;

- Dimensão 3- Perceção do reconhecimento pelos outros, constituída pelas questões 5, 8 e 11;
- Dimensão 4- Relação com os alunos, constituída pelas questões 4, 7 e 10.

Por se tratar de um questionário onde todas as questões são de resposta fechada, é considerado um questionário do tipo fechado. O tipo de questões e a forma de resposta permite que este seja um questionário muito objetivo e de fácil entendimento e resposta por parte dos intervenientes.

2.6. Definição e Caracterização das variáveis do estudo

2.6.1. Variável Dependente

A variável dependente deste estudo diz respeito às 4 dimensões:

- Dimensão 1- Sentimento de competência e capacidade;
- Dimensão 2- Satisfação pessoal nas relações profissionais;
- Dimensão 3- Perceção do reconhecimento pelos outros;
- Dimensão 4- Relação com os alunos.

2.6.2. Variável Independente

A variável independente deste estudo diz respeito ao nível de ensino de escolaridade, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário.

2.7. Definição das Hipóteses de Estudo

Foram definidas quatro hipóteses de estudo:

H1- O sentimento de competência e capacidade dos docentes de Educação Física varia em função do nível de ensino.

H2- A satisfação pessoal varia em função do nível de ensino.

H3- A percepção do reconhecimento pelos outros varia em função do nível de ensino.

H4- A satisfação na relação com os alunos varia em função do nível de ensino.

2.8. Procedimentos Estatísticos e Operacionais

Como forma de implementar o questionário nos professores, foi feito um primeiro contacto com a direção de cada escola no sentido de obter a sua aprovação para ser possível implementar os questionários aos professores de Educação Física. Posteriormente, e após aprovação por parte da direção, contactou-se pessoalmente cada professor de Educação Física, explicando o objetivo deste estudo, solicitando o seu contributo e deixando claro que os seus resultados eram confidenciais e anónimos.

É importante referir que a amostra deste estudo foi constituída com o contributo de todo o grupo inserido nesta linha de investigação, e que por sua vez, foram retirados apenas os dados relevantes para este estudo.

Relativamente aos procedimentos estatísticos, para testar as hipóteses formuladas foi utilizado como referência para aceitar ou rejeitar a hipótese nula um nível de significância (α) $\leq 0,05$. Para testar as hipóteses nº 1 a nº 4 vamos usar o teste t de Student para amostras independentes pois estamos a comparar dois grupos e a variável dependente é de tipo quantitativo. Os pressupostos destes testes, nomeadamente o pressuposto de normalidade de distribuição e o pressuposto de homogeneidade de variâncias serão analisados com os testes de Kolmogorov-Smirnov e teste de Levene. Nas situações em que a dimensão das amostras é superior a 30 aceitamos a normalidade de distribuição, de acordo com o teorema do limite central. Quando a homogeneidade não se encontrar satisfeita utilizaremos o teste t de Student com a correção de Welch.

A análise estatística foi efetuada com o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 20.0 para Windows.

3. Apresentação e Discussão dos Resultados

3.1. Análise dos Dados

3.1.1. Resultados de Natureza Descritiva

A forma como os docentes responderam às perguntas do questionário relacionadas com a autoestima pode ser apreciada na tabela nº 5. Nela evidenciamos em cinza claro as respostas mais frequentes (moda). As questões com que os docentes mais concordaram foram: “*sinto-me seguro e confiante na forma como me relaciono com os meus alunos*” (57,0%) e “*os colegas do meu grupo disciplinar respeitam-me como profissional*” (43,6%).

Tabela 5 – Frequências (autoestima)

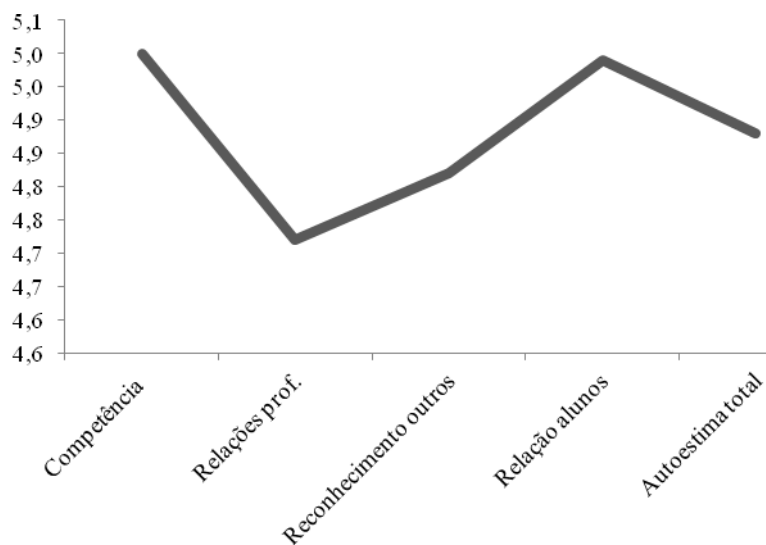
		Discordo totalmente	2	3	4	5	Concordo totalmente
Sinto-me gratificado por ser membro do meu grupo disciplinar	Freq.	1	5	5	24	71	66
	%	0,6	2,9	2,9	14,0	41,3	38,4
Sinto que tenho muito a oferecer ao meu grupo disciplinar	Freq.	2	0	11	57	61	41
	%	1,2	0,0	6,4	33,1	35,5	23,8
Pertencer ao meu grupo disciplinar é parte importante da minha imagem profissional	Freq.	4	7	16	34	67	44
	%	2,3	4,1	9,3	19,8	39,0	25,6
Sinto-me seguro e confiante na forma como me relaciono com os meus alunos	Freq.	0	0	2	2	70	98
	%	0,0	0,0	1,2	1,2	40,7	57,0
Os colegas do meu grupo disciplinar respeitam-me como profissional	Freq.	0	1	7	19	70	75
	%	0,0	0,6	4,1	11,0	40,7	43,6
Sinto que tenho muito a oferecer à comunidade educativa que integro	Freq.	2	2	8	40	78	42
	%	1,2	1,2	4,7	23,3	45,3	24,4
Habitualmente tenho toda a confiança nos meus alunos	Freq.	0	3	11	43	85	30
	%	0,0	1,7	6,4	25,0	49,4	17,4
Os colegas de outros grupos disciplinares respeitam-me como profissional	Freq.	0	1	10	30	77	54
	%	0,0	0,6	5,8	17,4	44,8	31,4
Pertencer ao meu grupo disciplinar é parte importante da minha imagem pessoal	Freq.	7	6	21	39	66	33
	%	4,1	3,5	12,2	22,7	38,4	19,2
Em geral os alunos têm muita estima por mim	Freq.	2	1	14	43	82	30
	%	1,2	0,6	8,1	25,0	47,7	17,4
O meu grupo disciplinar é visto de forma positiva pelos outros docentes	Freq.	2	12	27	49	63	19
	%	1,2	7,0	15,7	28,5	36,6	11,0
Sinto-me confiante nas minhas capacidades para ensinar	Freq.	0	0	0	5	88	79
	%	0,0	0,0	0,0	2,9	51,2	45,9

As estatísticas descritivas, valores mínimos e máximos, médias e respectivos desvios padrão, das dimensões da autoestima podem ser parecidas na tabela nº 6. Os professores obtêm valores mais elevados na dimensão “*Sentimento de competência e capacidade*” (média = 5,00).

Tabela 6 – Estatísticas descritivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Sentimento de competência e capacidade	172	2,33	6,00	5,00	,68
Satisfação pessoal nas relações profissionais	172	1,00	6,00	4,72	,95
Perceção do reconhecimento pelos outros	172	2,67	6,00	4,82	,74
Relação com os alunos	172	3,33	6,33	4,99	,59
Escala total	172	2,75	6,08	4,88	,58

Gráfico 6 – Autoestima



3.1.2. Resultados de Natureza Inferencial

H1- O sentimento de competência e capacidade dos docentes de Educação Física varia em função do nível de ensino.

Os professores do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico obtêm valores mais elevados nesta dimensão da autoestima (5,06 vs 4,95), embora a diferença não seja estatisticamente significativa, $t(170) = 1,058$, $p = ,292$. A hipótese não se confirma pois o p-value é superior ao nível de significância do teste (α) 0,05, logo, o teste não é significativo.

Tabela 7 – Significância das diferençasH1

	2º e 3º CEB		Secundário		Sig.
	M	Dp	M	Dp	
Competência e capacidade	5,06	,66	4,95	,70	,292

H2- A satisfação pessoal varia em função do nível de ensino.

Os professores do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico obtêm valores mais elevados nesta dimensão da autoestima (4,84 vs 4,64), embora a diferença não seja estatisticamente significativa, $t(170) = 1,358$, $p = ,176$. A hipótese não se confirma pois o p-value é superior ao nível de significância do teste (α) 0,05, logo, o teste não é significativo.

Tabela 8 – Significância das diferençasH2

	2º e 3º CEB		Secundário		Sig.
	M	Dp	M	Dp	
Satisfação pessoal	4,84	,97	4,64	,93	,176

H3- A percepção do reconhecimento pelos outros varia em função do nível de ensino.

Os professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico obtêm valores mais elevados nesta dimensão da autoestima (4,97 vs 4,73), sendo a diferença estatisticamente significativa, $t(170) = 2,102$, $p = ,037$. A hipótese confirma-se pois o p-value é inferior ao nível de significância do teste (α) 0,05, logo, o teste é significativo.

Tabela 9 – Significância das diferençasH3

	2º e 3º CEB		Secundário		Sig.
	M	Dp	M	Dp	
Percepção do reconhecimento	4,97	,76	4,73	,71	,037*

* $p \leq ,05$

H4- A satisfação na relação com os alunos varia em função do nível de ensino.

A hipótese não se confirma pois o p-value é superior ao nível de significância do teste (α) 0,05 e a diferença não é estatisticamente significativa, $t(170) = -0,414$, $p = ,680$, embora os professores do Ensino Secundário obtenham valores mais elevados nesta dimensão da autoestima (5,00 vs 4,97).

Tabela 10 – Significância das diferenças

	Não		Sim		Sig
	M	Dp	M	Dp	
Satisfação na relação	4,97	,59	5,00	,59	,680

4. Discussão dos Resultados

4.1. Implicações para o ensino da Educação Física

Nesta fase, teremos como principal objetivo realizar uma discussão dos resultados, fazendo uma análise entre a revisão da literatura, isto é, aquilo que os estudos e os diferentes autores nos dizem, e os resultados deste estudo.

A primeira dimensão deste estudo, relacionada com o sentimento de competência e capacidade e inserida nas questões 2, 6 e 12 do questionário aplicado, revelou resultados muito satisfatórios pois o valor máximo das suas respostas em cada questão centrou-se no ponto 5, numa escala de 0 a 6, sendo que 6 representa uma concordância total com a afirmação. No ponto 5, as respostas variaram entre 35,5% e 51,2% e, no ponto 6 entre 23,8% e 45,9%. Assim, podemos afirmar que uma grande maioria dos professores deste estudo sente que tem muito para oferecer tanto ao seu grupo disciplinar como à comunidade educativa que integram, revelando também uma elevada confiança relativamente às suas capacidades para ensinar. O estudo de Ferreira et al. (2010), realizado em Portugal, acaba por estar em concordância com os resultados deste estudo pois os autores afirmam que os professores de Educação Física na sua maioria se consideram bons, muito responsáveis, e com uma elevada margem de progressão, revelando uma elevada capacidade em proporcionar uma educação com qualidade aos seus alunos bem como, revelando também uma elevada autoestima relativamente às suas capacidades pedagógicas.

No que toca à segunda dimensão deste estudo, relativamente à satisfação pessoal nas relações profissionais, constituída pelas questões 1, 3 e 9 do questionário aplicado, podemos verificar que as respostas foram todas muito semelhantes, muito próximas e positivas. Em todas as questões o valor máximo total de respostas centrou-se no ponto 5. Entre 38,4% e 41,3% das respostas foram dadas no ponto 5 e, entre 19,2% e 38,4% das respostas foram dadas no ponto 6. Assim, podemos afirmar que existe uma forte satisfação por parte dos professores deste estudo relativamente à sua gratificação por serem membros do grupo disciplinar de Educação Física, considerando a maioria que isso se torna parte integrante da sua imagem profissional e pessoal. Estes resultados vêm em concordância com o estudo de Soriano et al. (1998) pois o autor, ao comparar o grau de satisfação dos professores de várias disciplinas concluiu que foram os professores de Educação Física que revelaram um maior grau de satisfação no trabalho, justificando o facto de este grupo de professores considerar

importante o tipo de conteúdo utilizado na componente curricular. Já Moreira et al. (2009) também reforçam estes resultados afirmando que os professores de Educação Física revelam um elevado nível de satisfação relativamente à sua qualidade de vida.

A terceira dimensão diz respeito à percepção do reconhecimento pelos outros e inclui as questões 5, 8 e 11 do questionário aplicado. Também nesta dimensão os resultados foram muito satisfatórios pois o valor máximo das respostas dadas nas questões 8 e 11 situou-se no ponto 5, enquanto o valor máximo das respostas dadas na questão número 5 obteve mesmo o valor total de 6, concordando totalmente com a questão aplicada. Podemos afirmar que os professores de Educação Física se sentem respeitados pelos seus colegas tanto do seu grupo disciplinar como dos outros grupos disciplinares, e sentem também que o seu grupo disciplinar é bem visto pelos outros. Soriano et al. (1998), dizem-nos que os professores de Educação Física consideram que não existem razões para atribuir um significado menor ao seu trabalho pois este tem um papel muito importante no convívio social e na qualidade de vida dos seus alunos, embora Lindholm (1997) afirme que os professores de Educação Física revelam uma menor disponibilidade para procurar incentivos pessoais no seu trabalho bem como afirma que os professores de Educação física têm menores oportunidades de reconhecimento e poder. Já Gaspari et al. (2006), dizem-nos que existe pouco contacto e troca de experiências entre os professores, o que de alguma forma prejudica todo o processo de ensino.

Por fim, a quarta e última dimensão onde se encontram as questões 4, 7 e 10 relativas à relação com os alunos, também revelou resultados muito positivos. A questão número 4 foi a melhor cotada, com o valor máximo das respostas a situar-se no ponto 6 e as restantes perguntas a registarem o valor máximo de respostas no ponto 5. As respostas cotadas a 5 foram desde 40,7% a 49,4% e, a 6 desde 17,4% e 57%. Os professores de Educação Física sentem-se assim bastante confiantes nas suas capacidades para ensinar bem como, muito seguros e confiantes na forma como se relacionam com os seus alunos, tendo portanto bastante confiança nos mesmos. Tanto Trudel et al. (1995) como Earls (1981), afirmam que a interação com os alunos é o fator que mais provoca satisfação nos professores de Educação Física. Skaalvik et al. (2011) também apresentam a mesma ideia pois dizem-nos que a satisfação dos professores no trabalho está mais fortemente associada à interação destes com os seus alunos. Como nos dizem Fernandes et al. (2007), a motivação dos alunos está diretamente relacionada com a motivação dos professores e o contrário também acontece. Neste estudo, os professores apresentaram elevados índices de motivação mas para que tal

aconteça e segundo os mesmos autores, é necessário investir na motivação intrínseca para a profissão, ou seja, os professores para estarem bem motivados e para poderem motivar os seus alunos, têm que retirar prazer da sua atividade profissional. Assim, como nos dizem Sharma et al. (2012) são os fatores internos e externos considerados como fontes de satisfação no trabalho. Os fatores internos dizem respeito à autoestima e ao reconhecimento, enquanto os fatores externos estão relacionados com os ambientes escolares saudáveis, com as condições favoráveis para trabalhar, com o apoio por parte da direção da escola e dos encarregados de educação e também, a existência de salários adequados.

De uma forma geral e após analisar todas as respostas do questionário, podemos verificar que a grande maioria dos professores de Educação Física deste estudo, revela elevados índices de autoestima em todas as dimensões do mesmo.

Relativamente às hipóteses, foram 4 as aplicadas neste estudo:

H1- O sentimento de competência e capacidade dos docentes de Educação Física varia em função do nível de ensino.

H2- A satisfação pessoal varia em função do nível de ensino.

H3- A perceção do reconhecimento pelos outros varia em função do nível de ensino.

H4- A satisfação na relação com os alunos varia em função do nível de ensino.

A primeira hipótese de estudo pretendia verificar se o sentimento de competência e capacidade dos docentes varia em função do nível de ensino. Observando os resultados inseridos na análise inferencial podemos verificar que esta hipótese não se confirma pois a diferença existente entre os 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e o Ensino Secundário, não é estatisticamente significativa.

A segunda hipótese de estudo pretendia verificar se a satisfação pessoal sentida por parte dos professores, varia em função do nível de ensino. Podemos verificar que também nesta hipótese de estudo não existe diferença estatisticamente significativa.

Já na terceira hipótese deste estudo onde se pretendia verificar se a perceção do reconhecimento pelos outros varia em função do nível de ensino, os resultados já se revelaram estatisticamente significativos uma vez que o p-value foi inferior ao nível de significância deste teste. Assim, podemos afirmar que os professores do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico obtiveram valores mais elevados nesta dimensão da autoestima, revelando uma maior

perceção e reconhecimento pelos outros comparativamente com os professores do Ensino Secundário.

Na quarta e última hipótese, onde se pretendia verificar se a satisfação na relação com os alunos, varia em função do nível de ensino, esta não pode ser confirmada pois os resultados não foram estatisticamente significativos.

Assim, apenas na terceira hipótese deste estudo os resultados foram conclusivos revelando que os professores de Educação Física dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico têm uma maior perceção do reconhecimento pelos outros, ou seja, sentem-se mais respeitados tanto pelo seu grupo disciplinar como pelos restantes e sentem também que o seu grupo disciplinar é bem visto pelos professores de outras disciplinas, comparativamente com os professores do Ensino Secundário que se revelaram menos confiantes neste aspeto. O estudo de Stephanou (2013) acaba por reforçar um pouco os resultados desta terceira hipótese pois no seu estudo, os professores do Ensino Básico apresentaram uma autoeficácia moderada a alta, acreditando na eficácia coletiva e sentindo-se satisfeitos com o seu trabalho. Revelaram também que trabalham num clima de escola favorável, sentindo desta forma o apoio da mesma, colaborando com outros professores e pais e contribuindo assim para o progresso dos alunos.

Em todas as restantes hipóteses de estudo, verificou-se que os resultados não foram estatisticamente significativos para afirmar concretamente as várias hipóteses. Apesar desse facto, é de realçar que, nas hipóteses 1 e 2, relativas ao sentimento de competência e capacidade dos docentes e à satisfação pessoal dos mesmos, respetivamente, existiu sempre uma tendência para o 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico pois, embora os resultados não pudessem ser considerados estatisticamente significativos, a verdade é que nestas duas hipóteses foi este nível de ensino que obteve os valores mais elevados. Como nos dizem Santos Rita et al. (2010), são os professores do Ensino Secundário que revelaram níveis superiores de stress bem como maiores dificuldades ao nível das condições organizacionais, sentindo-se com maiores níveis de exigência e expectativas, embora tenham sido os professores do Ensino Básico que se apresentaram mais preocupados a nível profissional. Seco (2005, p.81) diz-nos também que “O nível de ensino secundário apresenta alguma capacidade preditiva para a insatisfação, em geral, e para a que se associa às recompensas pessoais e às condições de trabalho”. Klassen et al. (2010, citado por Stephanou et al., 2013) acentuam ainda mais esta ideia pois mencionam que os professores que lecionam no Ensino Secundário revelam uma menor autoeficácia e satisfação profissional comparativamente com os professores que lecionam no Ensino Básico.

Isto acaba por fortalecer um pouco os resultados destas hipóteses que, embora não sejam estatisticamente significativos, observa-se uma ligeira tendência para maiores níveis de satisfação e autoestima no Ensino Básico, que acabam por ser reforçados por estes autores.

Já na última hipótese de estudo onde se pretendeu verificar se os níveis de satisfação na relação com os alunos variam de acordo com o nível de ensino, como referido anteriormente, os resultados também não foram estatisticamente significativos mas, neste caso é de realçar que, embora não tenham sido estatisticamente significativos, foram os professores do Ensino Secundário que obtiveram maiores valores, o que evidencia que possivelmente estes se sintam mais satisfeitos com os seus alunos. A literatura pesquisada não comprova esta possível tendência para os professores do Ensino Secundário mas evidencia algumas dificuldades sentidas por parte dos professores do Ensino Básico. Santos Rita et al. (2010) dizem-nos que são os professores do Ensino Básico que se sentem mais preocupados a nível profissional sendo que as suas maiores dificuldades se centram ao nível da gestão dos conflitos com os pais e com a escola, pois assumem um papel central na aprendizagem e na gestão de uma turma.

5. Conclusões

De uma forma geral, existiram quatro hipóteses de estudo mas apenas uma pôde ser confirmada estatisticamente. Afirmamos assim que, os professores de Educação Física dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico deste estudo, revelaram uma maior perceção do reconhecimento pelos outros. Assim, este grupo de professores sente-se mais respeitado tanto pelo seu grupo disciplinar como pelos restantes e sente também que o seu grupo disciplinar é bem visto pelos professores de outras disciplinas. Já os professores de Educação Física do Ensino Secundário, neste mesmo ponto, revelaram-se menos confiantes, com resultados um pouco inferiores.

Embora nas restantes hipóteses de estudo os resultados não tenham sido estatisticamente significativos, essencialmente nas hipóteses 1 e 2, relativas ao sentimento de competência e capacidade dos docentes e à satisfação pessoal dos mesmos, respetivamente, existiu sempre uma tendência para o 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, ou seja, foi neste nível de ensino que os professores revelaram melhores resultados.

A última hipótese de estudo revelou-nos resultados um pouco diferentes comparativamente com as restantes hipóteses de estudo, onde a tendência foi sempre para o Ensino Básico. Esta hipótese de estudo pretendeu verificar se os níveis de satisfação na relação com os alunos variam de acordo com o nível de ensino. Apesar dos resultados também não serem estatisticamente significativos, ou seja, não pode existir uma conclusão acerca dos mesmos, existiu uma tendência para os professores do Ensino Secundário, pois foi este grupo de professores que obteve maiores valores, o que evidencia que possivelmente, os professores de Educação Física do Ensino Secundário deste estudo, se sintam um pouco mais satisfeitos com os seus alunos.

Após a realização e discussão deste trabalho, iremos apresentar algumas limitações sentidas no desenvolver do mesmo, bem como algumas recomendações.

5.1. Limitações

Ao realizar este estudo, surgiram algumas dificuldades e limitações. Essencialmente no que toca à Revisão de Literatura, tornou-se complicado encontrar literatura que enquadre o tema da autoestima e satisfação dos professores de Educação Física. Existem poucos estudos relativos ao tema em específico, não no que toca à autoestima e satisfação em geral, e nos professores, mas sim no que toca aos professores de Educação Física e ao relacionar essa

satisfação e autoestima com os níveis de ensino. Esta foi uma das maiores dificuldades sentidas no que toca à elaboração da Revisão de Literatura.

Outra dificuldade sentida diz respeito à entrega e recolha dos questionários. Apesar de a maioria dos professores se mostrar disponível, nem sempre responderam aos questionários com brevidade, levando-os muitas vezes consigo e em alguns casos, demorando um pouco a entregá-los. A amostra é constituída por um número elevado de professores, fruto do trabalho em grupo que existiu entre todo o grupo inserido nesta linha de investigação, pois caso contrário, seria bastante complicado ter uma amostra significativa.

Outra das limitações deste estudo prende-se com o facto de a amostra se restringir muito à zona da Grande Lisboa, o que acaba por excluir um pouco a realidade de outras zonas do país.

5.2. Recomendações

Como recomendações para futuros estudos, penso que seria interessante aprofundar este tema com uma amostra maior e melhor distribuída pelas diferentes zonas do país. Perceber se, ao realizar este mesmo estudo com professores distribuídos por todo o país, os resultados seriam semelhantes com os deste estudo. Possivelmente com a existência de uma maior amostra, talvez as hipóteses de estudo pudessem vir a ser confirmadas, o que era sem dúvida bastante interessante.

Seria também sem dúvida curioso, relacionar todos estes resultados com os professores de outras disciplinas, ou seja, perceber até que ponto a autoestima e satisfação dos professores de Educação Física era semelhante à autoestima e satisfação dos professores das outras disciplinas. Se os professores de Educação Física no geral, se sentem ou não mais satisfeitos e com uma maior autoestima, comparativamente com os professores das outras disciplinas, diferenciando também entre os níveis de ensino, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário.

Referências Bibliográficas

Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3 (3), 5-20.

Alves, P. (2010). Satisfação/Insatisfação no Trabalho dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Estudo do Concelho de Caldas da Rainha. Dissertação apresentada ao Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta para obtenção do grau de mestre, orientada por Lúcia Amante, Lisboa.

Andrews, J.C. (1993). O stress nos Professores de Educação Física nos nossos dias- Uma perspectiva Internacional. *Boletim da S.P.E.F.*, 7/8, 13-25.

Aquino, J. (1996). Apresentação. In: Aquino, J.R.G. (Org). *Indisciplina na escola: alternativas técnicas e práticas*. São Paulo: Summus.

Azevedo, R. (2012). Satisfação no Trabalho dos Profissionais de Cuidados de Saúde Primários. Dissertação apresentada ao Departamento de Psicologia da Universidade Fernando Pessoa para obtenção do grau de mestre, orientada por Carla Barros, Porto.

Baccarelli, M., Ruella, L., Galatti, L. & Silvestre, C. (2010). Relacionamento Interpessoal Professor-Aluno na Educação Física. *Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP*, 8 (2), 19-32.

Bogler, R. & Nir, A. (2010). The importance of teachers perceived organizational support to job satisfaction: What's empowerment got to do with it?. *Journal of Educational Administration*, 50(3), 287-306.

Both, J., Nascimento, J., Sonoo, C., Lemos, C. & Borgatto, A. (2010). Condições de vida do trabalhador docente: Associação entre estilo de vida e qualidade de vida no trabalho de professores de Educação Física. *Motricidade*, 6 (3), 39-51.

Brudnik, M. (2009). Perception of self-efficacy and professional burnout in general education teachers. *Human Movement*, 10 (2), 170-175.

Correia, T., Gomes, A.R. & Moreira, S. (2010). Stresse Ocupacional em Professores do Ensino Básico: Um Estudo Sobre as Diferenças Pessoais e Profissionais. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio, & M.C. Taveira (Eds.), *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 1477-1493). Lisboa: Associação Portuguesa de Psicologia.

Coutinho, C. (2006). Aspectos Metodológicos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal (1985-2000). *Universidade do Minho*, 1-12.

Darido, S., Galvão, Z., Ferreira, L. & Fiorin, G. (1999). Educação Física no Ensino Médio: Reflexões e Ações. *MOTRIZ*, 5 (2), 138-145.

Duarte, T. (2009). A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). *Centro de Investigação e Estudos de Sociologia*, 60, 1-24.

Earls, N. (1981). Distinctive Teachers Personal Qualities, Perceptions of Teacher Education and Realities of Teaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1 (1), 59-70.

Fernandes, L. & Veiga, F. (2007). *Medos profissionais dos professores em contexto escolar*. Comunicação apresentada no XV Colóquio Internacional da AFIRSE/AIPELF, Lisboa.

Ferreira, A. & Moreira, J. (2010). A auto-estima profissional dos professores de educação física em Portugal. *Exedra*, 4, 65-80.

Freire, S. (2008). Um Olhar Sobre a Inclusão. *Revista da educação*, XVI (1), 5-20.

Gaspari, T., Júnior, O., Maciel, V., Impolcetto, F., Venancio, L., Rosário, L., et al. (2006). A realidade dos professores de Educação Física na Escola: suas dificuldades e sugestões. *Revista Mineira de Educação Física*, 14 (1), 109-137.

Gatti, B. (1997). A formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados.

Leitão, F. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones, S.L.

Lindholm, J. (1997). Secondary School Physical Education Teacher Motivation: An Application of Personal Investment Theory. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 426-439.

Mattos, M. (1994). Vida no trabalho e sofrimento mental do professor de Educação Física da escola municipal: implicações em seu desempenho e na vida profissional. São Paulo: USP, T.

Minayo, M. & Sanches, O. (1993). Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?. *Cadernos de Saúde Pública*, 9 (3), 239-262.

Moreira, H., Farias, G., Both, J. & Nascimento, J. (2009). Qualidade de vida no trabalho e Síndrome de Burnout em professores de Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, 14 (2), 115-122.

Oshagbemi, T. (1997). Job satisfaction and dissatisfaction in higher education. *Education & Training*, 39, 354-359.

Patrão, I. & Santos-Rita, J. (2012). Práticas Educativas em professores portugueses: A influência das preocupações profissionais, condições organizacionais e reconhecimento profissional. *Actas do 12º Colóquio de Psicologia e Educação* (pp. 1460-1472). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Pedro, N. (2011). Auto-Eficácia e Satisfação Profissional dos Professores: colocando construtos em relação num grupo de professores do ensino básico e secundário. *Revista da Educação*, XVIII, 23-47.

Pedro, N. & Peixoto, F. (2006). Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. *Análise Psicológica*, XXIV, 247-262.

Quaresma, J. (2010). O Descontentamento e o Desgaste Profissional dos Professores do Ensino Básico e Secundário. *Actas do 22º Colóquio Internacional da ADMEE-EUROPE* (pp. 850-863). Espanha: Universidade de Santiago de Compostela.

Ramos, S. (2003). Satisfação/insatisfação profissional em professores de Educação Física do quadro de nomeação definitiva de Coimbra – Um estudo descritivo. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Ribeiro, M. (1995). A formação política do professor de 1º e 2º graus. 4 e. Campinas: Autores Associados.

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

Santos Rita, J., Patrão, I. & Sampaio, D. (2010). Burnout, Stress Profissional e Ajustamento Emocional em Professores Portugueses do Ensino Básico e Secundário. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 1151-1161). Lisboa: Associação Portuguesa de Psicologia.

Seco, G. (2000). A satisfação na atividade docente. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, orientada por António Simões, Coimbra.

Seco, G. (2005). A Satisfação dos Professores: algumas Implicações Práticas para os Modelos de Desenvolvimento Profissional Docente. *Revista da Escola Superior de Educação de Leiria*, 8, 73-92.

Shah, M., Rehman, M., Akhtar, G., Zafar, H. & Riaz, A. (2012). Job Satisfaction and Motivation of Teachers of Public Educational Institutions. *International Journal of Business and Social Science*, 3(8), 271-281.

Sharma, S. & Manani, P. (2012). Relationship between Self-Esteem and Job Satisfaction among Teachers. *Journal of Psychosocial Research*, 7(2), 291-296.

Silva, M. O. E. (2011). *Gestão das Aprendizagens na sala de aula inclusiva*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Silva, M. O. E. (2011). Educação Inclusiva - um novo paradigma de escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 119-134. [Available at. <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rle/n19/n19a08.pdf>]

Silva, M. O. E. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, vol. 13, 135-153. [Available at http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502009000100009&lng=pt&nrm=iso]

Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2011). Teachers felling of belonging, exhaustion, and job satisfaction: the role of school goal structure and value consonance. *Anxiety, Stress, & Coping*, 24(4), 369-385.

Soriano, J. & Winterstein, P. (1998). Satisfação no Trabalho do Professor de Educação Física. *Revista Paulista de Educação Física*, 12 (2), 145-159.

Stephanou, G., Gkavras, G. & Doulkeridou, M. (2013). The Role of Teachers Self- and Collective-Efficacy Beliefs on Their Job Satisfaction and Experienced Emotions in School. *Psychology*, 4(3A), 268-278.

Trudel, P., Boudreau, P., & Proux, R. (1995). Analyse qualitative du profil de carrière eta de la satisfaction au travail des professeurs d `Education Physique francophones de l`Ontario (Canada). *Revue de l`Education Physique*, 35 (2), 65-77.

UNESCO (1994, Junho). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das Necessidades Educativas Especiais*. Apresentada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, Salamanca.

Referências online:

<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rle/n8/n8a05.pdf>

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.ciencialivre.pro.br/media/3c0567ef91560b95ffff80b4ffffd524.pdf>

ANEXOS

Anexo 1- Questionário: As Percepções dos Professores sobre a Aprendizagem na Sala de Aula

AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES

SOBRE A APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA

O presente questionário é constituído por um conjunto de afirmações que podem caracterizar o ensino e a aprendizagem, nomeadamente no contexto da sala de aula.

Não há respostas certas ou erradas. As respostas devem reflectir a sua experiência e prática profissional. Utilize para o efeito uma escala de um a seis. Os seis pontos da escala oscilam entre

Raramente – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – Sistemáticamente

Não deixe nenhuma afirmação sem resposta. Leia cuidadosamente cada uma das questões, assinalando com uma cruz (X) a opção que lhe parece mais adequada.

O questionário é anónimo e confidencial, a sua participação é muito importante.

Obrigado pela sua colaboração

DADOS BIOGRÁFICOS

1. Género F M

2. Idade - 28 anos 29 - 34 anos 35-40 anos 41-50 anos + 50 anos

3. Habilitações literárias

Bacharelato Licenciatura Pós-Graduação Mestrado Doutoramento

4. Funções

Grupo Disciplinar _____

Sou ou já fui Diretor de Turma Sim Não

Sou ou já fui Coordenador de Departamento Sim Não

Integro ou já integrei Conselhos Pedagógicos Sim Não

Sou ou já fui Coordenador de Projetos Sim Não

5. Nível de Ensino que Lecciona

Pré-Escolar 1º Ciclo 2º, 3º Ciclos Secundário

6. Experiência Profissional

- 6 anos 6 – 10 anos 11 – 20 anos 21 – 30 anos + 30 anos

7. Há quantos anos trabalha nesta escola?

- 5 anos 5 – 10 anos + 10 anos

8. Já teve alguma experiência no ensino de alunos com Necessidades Educativas Especiais?

Sim Não Número de Anos _____

9. Na sua infância/juventude teve alguns contatos com pessoas com deficiência?

Sim Não

**AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES
SOBRE A APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA**

(ASA-PPP, Leitão, 2012)

Responda ainda, por favor, usando a escala que se segue, às seguintes questões:

Discordo Totalmente 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 Concordo Totalmente

		1	2	3	4	5	6
1	Sinto-me gratificado por ser membro do meu grupo disciplinar						
2	Sinto que tenho muito a oferecer ao meu grupo disciplinar						
3	Pertencer ao meu grupo disciplinar é parte importante da minha imagem profissional						
4	Sinto-me seguro e confiante na forma como me relaciono com os meus alunos						
5	Os colegas do meu grupo disciplinar respeitam-me como profissional						
6	Sinto que tenho muito a oferecer à comunidade educativa que integro						
7	Habitualmente tenho toda a confiança nos meus alunos						
8	Os colegas de outros grupos disciplinares respeitam-me como profissional						
9	Pertencer ao meu grupo disciplinar é parte importante da minha imagem pessoal						
10	Em geral os alunos têm muita estima por mim						
11	O meu grupo disciplinar é visto de forma positiva pelos outros docentes						
12	Sinto-me confiante nas minhas capacidades para ensinar						

ESCALA DE AUTO-ESTIMA PROFISSIONAL

Dimensão 1- Sentimento de competência e capacidade – 2, 6, 12

Dimensão 2 – Satisfação pessoal nas relações profissionais – 1, 3, 9

Dimensão 3 – Perceção do reconhecimento pelos outros – 5, 8, 11

Dimensão 4 - Relação com os alunos – 4, 7, 10

Anexo 2- Descrição da amostra. Estatísticas Descritivas.

FREQUENCIES VARIABLES=Genero idadeprofessor2 Habilitacoes Funcao Director_turma Coodenador Conselho Coord_Projectos Nivel Exp_prof Anos_escola Exp_NEE Exp_alunos contactos

/ORDER=ANALYSIS.

Frequencies

Frequency Table

Genero

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Feminino	94	54,7	54,7	54,7
Valid Masculino	78	45,3	45,3	100,0
Total	172	100,0	100,0	

idadeprofessor2

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
< 29	5	2,9	2,9	2,9
Valid 29-34	28	16,3	16,3	19,2
35-40	50	29,1	29,1	48,3
41-50	60	34,9	34,9	83,1
> 50	29	16,9	16,9	100,0
Total	172	100,0	100,0	

Habilitacoes

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Bacharelato	5	2,9	2,9	2,9
Licenciatura	125	72,7	72,7	75,6
Valid Pós-graduação	15	8,7	8,7	84,3
Mestardo	27	15,7	15,7	100,0
Total	172	100,0	100,0	

Director_turma

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
0	20	11,6	11,6	11,6
Valid Sim	152	88,4	88,4	100,0
Total	172	100,0	100,0	

Coodenador

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
0	115	66,9	66,9	66,9
Valid Sim	57	33,1	33,1	100,0
Total	172	100,0	100,0	

Conselho

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
0	95	55,2	55,2	55,2
Valid Sim	77	44,8	44,8	100,0
Total	172	100,0	100,0	

Coord_Projectos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
0	83	48,3	48,3	48,3
Valid Sim	89	51,7	51,7	100,0
Total	172	100,0	100,0	

Nível

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
2º e 3º CEB	70	40,7	40,7	40,7
Valid Secundário	102	59,3	59,3	100,0
Total	172	100,0	100,0	

Exp_prof

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
< 6 anos	12	7,0	7,0	7,0
6-10	28	16,3	16,3	23,3
11- 20	76	44,2	44,2	67,4
Valid 21-30	34	19,8	19,8	87,2
> 30 anos	22	12,8	12,8	100,0
Total	172	100,0	100,0	

Anos_escola

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
< 5 anos	87	50,6	50,6	50,6
5-10	29	16,9	16,9	67,4
Valid > 10 anos	56	32,6	32,6	100,0
Total	172	100,0	100,0	

Exp_NEE

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Não	23	13,4	13,4	13,4
Valid Sim	149	86,6	86,6	100,0
Total	172	100,0	100,0	

Exp_alunos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
0	27	15,7	16,6	16,6
1	20	11,6	12,3	28,8
2	20	11,6	12,3	41,1
3	22	12,8	13,5	54,6
4	10	5,8	6,1	60,7
5	17	9,9	10,4	71,2
6	11	6,4	6,7	77,9
7	5	2,9	3,1	81,0
Valid 8	6	3,5	3,7	84,7
10	16	9,3	9,8	94,5
11	2	1,2	1,2	95,7
12	1	,6	,6	96,3
15	1	,6	,6	96,9
18	1	,6	,6	97,5
20	3	1,7	1,8	99,4
24	1	,6	,6	100,0
Total	163	94,8	100,0	
Missing System	9	5,2		
Total	172	100,0		

contactos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Não	61	35,5	35,5	35,5
Valid Sim	111	64,5	64,5	100,0
Total	172	100,0	100,0	

COMPUTE

AE_total=(AEitem1+AEitem2+AEitem3+AEitem4+AEitem5+AEitem6+AEitem7+AEitem8+AEitem9+AEitem10+AEitem11+AEitem12)/12.

EXECUTE.

DESCRIPTIVES VARIABLES=Competencia Satisfação Percepção Relação AE_total

/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

Descriptives

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Competencia	172	2,33	6,00	5,0000	,68493
Satisfação	172	1,00	6,00	4,7287	,95379
Percepção	172	2,67	6,00	4,8295	,74097
Relação	172	3,33	6,33	4,9942	,59615
Escala_total	172	2,75	6,08	4,8881	,58866
Valid N (listwise)	172				

* Custom Tables.

CTABLES

```
/VLABELS VARIABLES=Director_turma Coodenador Conselho Coord_Projectos DISPLAY=LABEL
```

```
/TABLE Director_turma [COUNT F40.0] + Coodenador [COUNT F40.0] + Conselho [COUNT F40.0] +  
Coord_Projectos [COUNT F40.0]
```

```
/CATEGORIES VARIABLES=Director_turma Coodenador Conselho Coord_Projectos ORDER=A  
KEY=VALUE EMPTY=INCLUDE.
```

Custom Tables

Table 1

		Count
Director_turma	0	20
	Sim	152
Coodenador	0	115
	Sim	57
Conselho	0	95
	Sim	77
Coord_Projectos	0	83
	Sim	89

```
DESCRIPTIVES VARIABLES=Exp_alunos
```

```
/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

Descriptives

Descriptives

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Exp_alunos	136	1	24	5,23	4,305
Valid N (listwise)	136				

Custom Tables

Custom Tables

Table 1

		Discordo totalmente	2	3	4	5	Concordo totalmente
AEitem1	Count	1	5	5	24	71	66
	Row N %	0,6%	2,9%	2,9%	14,0%	41,3%	38,4%
AEitem2	Count	2	0	11	57	61	41
	Row N %	1,2%	0,0%	6,4%	33,1%	35,5%	23,8%
AEitem3	Count	4	7	16	34	67	44
	Row N %	2,3%	4,1%	9,3%	19,8%	39,0%	25,6%
AEitem4	Count	0	0	2	2	70	98
	Row N %	0,0%	0,0%	1,2%	1,2%	40,7%	57,0%

AEitem5	Count	0	1	7	19	70	75
	Row N %	0,0%	0,6%	4,1%	11,0%	40,7%	43,6%
AEitem6	Count	2	2	8	40	78	42
	Row N %	1,2%	1,2%	4,7%	23,3%	45,3%	24,4%
AEitem7	Count	0	3	11	43	85	30
	Row N %	0,0%	1,7%	6,4%	25,0%	49,4%	17,4%
AEitem8	Count	0	1	10	30	77	54
	Row N %	0,0%	0,6%	5,8%	17,4%	44,8%	31,4%
AEitem9	Count	7	6	21	39	66	33
	Row N %	4,1%	3,5%	12,2%	22,7%	38,4%	19,2%
AEitem10	Count	2	1	14	43	82	30
	Row N %	1,2%	0,6%	8,1%	25,0%	47,7%	17,4%
AEitem11	Count	2	12	27	49	63	19
	Row N %	1,2%	7,0%	15,7%	28,5%	36,6%	11,0%
AEitem12	Count	0	0	0	5	88	79
	Row N %	0,0%	0,0%	0,0%	2,9%	51,2%	45,9%

Anexo 3- Hipótese de estudo 1

T-TEST GROUPS=Nivel(3 4)

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=Competencia

/CRITERIA=CI(.95).

T-Test

Group Statistics

	Nivel	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Competencia	2º e 3º CEB	70	5,0667	,66084	,07899
	Secundário	102	4,9542	,70053	,06936

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
Competencia	Equal variances assumed	,684	,409	1,058	170
	Equal variances not assumed			1,069	153,920

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Competencia	Equal variances assumed	,292	,11242	,10627
	Equal variances not assumed	,287	,11242	,10512

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
Competencia	Equal variances assumed	-,09736	,32220
	Equal variances not assumed	-,09524	,32008

Anexo 4- Hipótese de estudo 2

T-TEST GROUPS=Nivel(3 4)

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=Satisfação

/CRITERIA=CI(.95).

T-Test

Group Statistics

	Nivel	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Satisfação	2º e 3º CEB	70	4,8476	,97585	,11664
	Secundário	102	4,6471	,93440	,09252

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
Satisfação	Equal variances assumed	,001	,971	1,358	170
	Equal variances not assumed			1,347	144,158

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Satisfação	Equal variances assumed	,176	,20056	,14767
	Equal variances not assumed	,180	,20056	,14888

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
Satisfação	Equal variances assumed	-,09095	,49207
	Equal variances not assumed	-,09370	,49482

Anexo 5- Hipótese de estudo 3

T-TEST GROUPS=Nivel(3 4)

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=Percepção

/CRITERIA=CI(.95).

T-Test

Group Statistics

Nivel	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
2º e 3º CEB	70	4,9714	,76926	,09194
Percepção Secundário	102	4,7320	,70833	,07014

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
	F	Sig.	t	df
Percepção				
Equal variances assumed	,646	,423	2,102	170
Equal variances not assumed			2,070	140,225

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Percepção	Equal variances assumed	,037	,23940	,11387
	Equal variances not assumed	,040	,23940	,11564

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
Percepção	Equal variances assumed	,01462	,46419
	Equal variances not assumed	,01078	,46803

Anexo 6- Hipótese de estudo 4

T-TEST GROUPS=Nivel(3 4)

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=Relação

/CRITERIA=CI(.95).

T-Test

Group Statistics

Nivel	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
2º e 3º CEB	70	4,9714	,59451	,07106
Relação Secundário	102	5,0098	,59970	,05938

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
	F	Sig.	t	df
Relação				
Equal variances assumed	,127	,722	-,414	170
Equal variances not assumed			-,414	149,282

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Relação	Equal variances assumed	,680	-,03838	,09275
	Equal variances not assumed	,679	-,03838	,09260

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
Relação	Equal variances assumed	-,22147	,14472
	Equal variances not assumed	-,22135	,14460