

FILIPPE GOMES PEDRO

**AUTOESTIMA DOCENTE E GRUPO DISCIPLINAR: OS
GRUPOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, MATEMÁTICA E
PORTUGUÊS AO NÍVEL DOS 2º E 3º CICLOS DO
ENSINO BÁSICO**

Orientador: Professor Doutor Francisco Ramos Leitão

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2013

FILIPPE GOMES PEDRO

**AUTOESTIMA DOCENTE E GRUPO DISCIPLINAR: OS
GRUPOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, MATEMÁTICA E
PORTUGUÊS AO NÍVEL DOS 2º E 3º CICLOS DO
ENSINO BÁSICO**

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

Orientador: Professor Doutor Francisco Ramos Leitão

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2013

O futuro de um país está na educação dos seus cidadãos e esta, em grande parte depende do que foram os seus professores.

Isabel Alarcão

Agradecimentos

Tendo em conta o finalizar de mais uma etapa da minha vida, e o alcançar de mais um estágio a nível académico, considero importante e de grande valor pessoal o reconhecimento de todos aqueles que de forma direta e indireta contribuíram, positivamente, para a realização desta dissertação.

Gostaria de agradecer em primeiro lugar aos meus pais, por todo o apoio dado ao longo de toda a minha formação académica, mas especialmente no apoio dado para que finalizasse com sucesso a minha formação ao nível do ensino superior, tendo-me guiado, sempre, na escolha dos caminhos mais corretos.

Agradecer ao Professor Doutor Francisco Ramos Leitão, pelo incansável apoio e atenção disponibilizados na construção de todo este trabalho, através das suas orientações e conhecimentos.

Um agradecimento igualmente especial à Doutora Maria Odete da Silva pela atenção dada relativamente à revisão e orientação do trabalho.

Agradecer a todos os familiares e amigos que me apoiaram e me aconselharam durante o processo de elaboração desta dissertação, com um agradecimento especial aos colegas e amigos Miguel Galego e José Monteiro e à amiga Margarida Gonçalves.

A todos, os meus sinceros agradecimentos !!!

Resumo

Considerando os professores o principal agente no que respeita ao processo de ensino-aprendizagem, sendo estes o centro de uma escola que se pretende inclusiva, onde é necessário a promoção de um trabalho cooperativo para que se possa promover a “partilha” bem como promover o desenvolvimento multilateral e harmonioso de todos os alunos, considerando sempre as suas necessidades/dificuldades, torna-se extremamente importante que os docentes se apresentem motivados, que sintam um bem-estar geral perante a escola, que apresentem satisfação profissional perante a sua ação bem como se sintam professores capazes e competentes no que respeita à aplicação de práticas pedagógicas adequadas em sala de aula. Assim, e tendo em atenção todos os elementos anteriormente referidos, o objetivo deste estudo passa então por perceber que tipo de correlação existe entre as diferentes variáveis (presentes no questionário sobre a autoestima profissional) em diferentes grupos disciplinares.

A amostra deste estudo foi constituída por 223 professores (N=163 do género feminino e N=60 do género masculino) de todo o país e de diferentes grupos disciplinares (Educação Física, Matemática e Português). Para o levantamento dos dados pretendidos foi aplicado o questionário sobre a Escala de Autoestima Profissional – E.A.P (Leitão, 2012).

Foi possível concluir, através do tratamento e análise dos dados recolhidos, que existia uma correlação positiva entre todas as variáveis presentes nas hipóteses em estudo, as quais se encontram apresentadas a seguir: Hipótese 1 – Nos professores de Educação Física o sentimento de competência e capacidade, a satisfação pessoal nas relações profissionais, a perceção do reconhecimento pelos outros e a relação com os alunos, relacionam-se de forma positiva entre si ($P=0,000$); Hipótese 2 – Nos professores de Matemática o sentimento de competência e capacidade, a satisfação pessoal nas relações profissionais, a perceção do reconhecimento pelos outros e a relação com os alunos, relacionam-se de forma positiva entre si ($P=0,000$); Hipótese 3 – Nos professores de Português o sentimento de competência e capacidade, a satisfação pessoal nas relações profissionais, a perceção do reconhecimento pelos outros e a relação com os alunos, relacionam-se de forma positiva entre si ($P=0,000$).

Palavras-chave: Autoestima, Satisfação Profissional, Professor, Ensino Cooperativo, Inclusão, Educação Física, Matemática, Português.

Abstract

Whereas teachers the principal agent with regard to the teaching-learning process, being the center of a school that intends to be inclusive, where the promotion of cooperative work is required so that we can promote "sharing" and multilateral development, and harmonious of all students, always considering their needs/difficulties, it is extremely important that teachers present themselves motivated, feel a general welfare towards school, present professional satisfaction with their action and feel capable and competent regarding the implementation of practical appropriate teaching in the classroom. Therefore, taking into account all the above considerations, the aim of this study then proceeds to realize what kind of correlation exists between the different variables (considering the questionnaire on professional self-esteem) in different subject groups.

The study sample consisted of 223 teachers (N =163 females and N=60 males) from all over the country and from different disciplinary groups (Physical Education, Mathematics and Portuguese). To survey the desired data, it was applied a questionnaire on the Scale of Professional Esteem - EAP (Leitão, 2012).

It was concluded, through treatment and analysis of the data collected, that there was a positive correlation between all the variables present in the cases under study, which are presented below: Hypothesis 1 – In Physical Education teachers the sense of competence and capacity, the personal satisfaction in professional relationships, the perception of recognition by others and the relationship with students, relate positively to each other ($P = 0.000$); Hypothesis 2 – In Mathematics teachers the sense of competence and capacity, the personal satisfaction in professional relationships, the perception of recognition by others and the relationship with students, relate positively to each other ($P = 0.000$); Hypothesis 3 – In Portuguese teachers the sense of competence and capacity, the personal satisfaction in professional relationships, the perception of recognition by others and the relationship with students, relate positively to each other ($P = 0.000$).

Keywords: Self-Esteem, Professional Satisfaction, Teacher, Cooperative Education, Inclusion, Physical Education, Mathematics, Portuguese.

Lista de Siglas e Abreviaturas

E.F.	Educação Física
N.E.E.	Necessidades Educativas Especiais

Índice Geral

Epígrafe	2
Agradecimentos.....	3
Resumo.....	4
Abstract	5
Lista de Siglas e Abreviaturas.....	6
Índice de Tabelas.....	9
Índice de Figuras	10
Introdução	11
Capítulo 1	13
Revisão da Literatura	13
1.1 Autoestima dos docentes.....	14
1.1.2 Satisfação Profissional	16
1.1.3 Os Docentes e o Sistema Educativo Português	18
1.1.4 Formação Inicial e Contínua de Docentes.....	20
1.2 Estratégias para a Inclusão: Aprendizagem e Ensino Cooperativo	22
1.2.1 Escola Inclusiva.....	22
1.2.2 Ensino Cooperativo e Aprendizagem Cooperativa	24
1.2.3 Diferenciação Pedagógica	25
1.2.4 Necessidades Educativas Especiais – Conceito e Legislação	26
1.3 Estratégias para a Inclusão: Aprendizagem e Ensino Cooperativo	28
1.3.1 Escola Inclusiva.....	29
Capítulo 2	31
Metodologia	31
2.1 Questão de Partida.....	32
2.2 Definição dos Objetivos	33
2.3 Caracterização do Estudo	33
2.4 Instrumentos de Medida.....	34
2.5 Procedimentos	35
2.6 Definição e Caracterização das Variáveis em Estudo	36

2.7 Hipóteses de Estudo	36
2.8 Caracterização da Amostra.....	37
2.8.1 Género dos Professores	37
2.8.2 Idade dos Professores	38
2.8.3 Habilitações Literárias dos Professores.....	38
2.8.4 Função do Professor	39
2.8.5 Nível de Ensino Lecionado	42
2.8.6 Experiência Profissional.....	42
2.8.7 Anos de Trabalho no Presente Estabelecimento de Ensino.....	43
2.8.8 Experiência com Alunos com N.E.E.....	43
2.8.9 Contato com Crianças com N.E.E na Infância ou Juventude.....	44
Capítulo 3	45
Apresentação dos Resultados	45
3.1 Análise e Tratamento dos Resultados	46
3.1.1 Análise Descritiva das Variáveis.....	46
3.1.2 Análise Inferencial	48
Capítulo 4	51
Discussão dos Resultados e Influência deste Estudo	51
4.1 Discussão de Resultados	52
4.2 Influência deste estudo para o ensino da Educação Física	56
Conclusão.....	59
Bibliografia	63
Anexos.....	i
Anexo I – Escala de Autoestima Profissional (E.A.P., Leitão, 2012).....	ii
Anexo II – Dados Estatísticos	v

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Nível de Ensino Lecionado	42
Tabela 2 - Análise descritiva da dimensão Sentimento de competência e capacidade	46
Tabela 3 - Análise descritiva da dimensão Satisfação pessoal nas relações profissionais	47
Tabela 4 - Análise descritiva da dimensão Perceção do reconhecimento pelos outros colegas.....	47
Tabela 5 -Análise descritiva da dimensão Satisfação na relação com os alunos	48
Tabela 6 - Correlações: Professores de Educação Física	49
Tabela 7 - Correlações: Professores de Matemática	49
Tabela 8 - Correlações: Professores de Português	50

Índice de Figuras

Figura 1 – Esquema representativo da relação entre autoconceito, autoestima e autoimagem.....	15
Figura 2 – Representação gráfica do Género dos Professores	37
Figura 3 – Representação gráfica da Idade dos Professores.....	38
Figura 4 – Representação gráfica das Habilitações Literárias dos Professores.....	38
Figura 5 – Representação gráfica do Grupo Disciplinar	39
Figura 6 - Representação gráfica referente à possibilidade de ter exercido Funções de Diretor de Turma	39
Figura 7 - Representação gráfica referente à possibilidade de ter exercido Funções de Coordenador de Departamento	40
Figura 8 - Representação gráfica referente à possibilidade de ter exercido Funções no Conselho Pedagógico	40
Figura 9 - Representação gráfica referente à possibilidade de ter exercido Funções de Coordenador de Projetos.....	41
Figura 10 – Representação gráfica da Experiência Profissional	42
Figura 11 – Representação gráfica do numero de Anos de Trabalho na Escola	43
Figura 12 - Representação gráfica referente à possibilidade dos docentes terem tido Experiência com alunos com NEE.....	43
Figura 13 - Representação gráfica referente do número de docentes que tiveram contacto com crianças com NEE na infância ou juventude.....	44

Introdução

Tem sido possível verificar, nestes últimos anos, um progressivo descrédito à disciplina de Educação Física no nosso sistema educativo, fator que por sua vez influência toda a ação e desempenho profissional dos docentes desta mesma área. Para além desta situação surge desde há muitos anos, uma inferiorização desta mesma disciplina relativamente a outras disciplinas ditas “pilares” do nosso sistema de ensino, como o Português e a Matemática. Aliado a estes dois aspetos, ainda encontramos os grandes “cortes” que têm sido desferidos à Educação Física (redução da carga horária, o fato de ter deixado de fazer parte da média para a entrada no ensino superior, entre tantos outros fatores) por parte do Estado Português.

Tendo em consideração este panorama atual, não só do sistema educativo português, mas neste caso específico da Educação Física em Portugal torna-se pertinente averiguar como se encontra a motivação dos nossos profissionais, quais as consequências que estas medidas apresentam para o seu desempenho profissional e se realmente estes encontram satisfação naquilo que todos os dias têm que realizar, ou seja a lecionação da Educação Física, sempre tendo como base uma comparação com as disciplinas de Português e Matemática ao nível do 2º e 3º ciclos do ensino básico.

Para além do estudo da motivação dos docentes de Educação Física no ensino secundário, esta dissertação visa também a realização de uma análise ao ensino especial, à escola inclusiva, tentando-se perceber como se sentem os professores de Educação Física quando têm de trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais (N.E.E) bem como qual o enquadramento que é feito com estes alunos no nosso sistema educativo, mais precisamente ao nível da disciplina de Educação Física. Lembrar que a Escola Inclusiva, neste caso específico, passa por toda uma inter-relação entre docentes, alunos, comunidade educativa (sociedade em geral) no âmbito das aulas de Educação Física, as quais por apresentarem um caráter mais prático, tornam-se num excelente meio para que se possa promover a inclusão através de um trabalho de cooperação e colaboração de todos os intervenientes.

Torna-se por isso igualmente importante, para compreender todos os pontos referidos anteriormente, analisar a formação inicial dos docentes de Educação Física, tendo-se como

objetivo compreender quais as bases que estes possuem para promover um ensino de qualidade no âmbito da Educação Física, quais as motivações que os movem para o seu desempenho profissional, bem como como se sentem quando tem de trabalhar com alunos com N.E.E (inclusão vs exclusão).

A primeira fase desta dissertação, centra-se na fundamentação teórica, onde o objetivo passa por compreender os conceitos de Autoestima, Autoeficácia, Autoconceito, Autodeterminação e de que forma estas duas componentes podem ou não influenciar o desempenho de um professor durante as suas aulas, seguidamente irá ser analisada a satisfação profissional dos docentes, ou seja, o que realmente os faz mover e dar sempre o melhor todos os dias em prol da sua disciplina e em prol dos seus alunos, tentando compreender o que os docentes pensam sobre a sua profissão e sobre o seu desempenho. Para isso importa enquadrarmos a ação dos docentes no ambiente onde estes se inserem, neste caso específico no sistema educativo português, tentando compreender como este funciona, como os docentes e os alunos são enquadrados neste sistema educativo, considerando também o enquadramento de alunos com N.E.E e se existem diretrizes para o trabalho a desenvolver com estes alunos. Por outro lado irá ser feita uma análise à formação inicial dos docentes, de modo a perceber como esta influência, de forma positiva ou não, a ação dos professores e como esta poderá estar ligada à própria motivação dos docentes. Ao longo da dissertação irá sempre ser feita uma análise sobre a relação entre os docentes e os alunos com N.E.E tentando-se compreender a motivação dos docentes para trabalhar com este tipo de alunos, as suas dificuldades e qual o trabalho que deveria/poderia ser desenvolvido com os docentes para melhorar esta relação. Para uma melhor compreensão do trabalho dos docentes com alunos com N.E.E. torna-se importante o conceito de escola inclusiva (escola para todos), sendo que este tema irá então ser desenvolvido nesta dissertação com o intuito de dar a conhecer o que significa o ensino cooperativo e a aprendizagem cooperativa, os quais devem estar sempre presente não só nas aulas de Educação Física mas também em todas as outras disciplinas, bem como o processo de diferenciação pedagógica (que permita ao professor adaptar o seu ensino às diferentes capacidades e necessidades dos seus alunos).

Esta dissertação encontrar-se-á apresentada em quatro grande Capítulos: 1º Capítulo (referente à revisão da literatura, abordando os temas anteriormente referidos); 2º Capítulo (correspondente à metodologia, relativa a toda a análise estatística utilizada para a realização deste estudo); 3º Capítulo (referente à apresentação dos resultados obtidos) e o 4º Capítulo (relativo à discussão dos resultados atingidos e quais as suas influências para o ensino).

Capítulo 1

Revisão da Literatura

1.1 Autoestima dos docentes

1.1.1 Autoestima

Considerando o tema desta dissertação, tornar-se-ia imprescindível a compreensão do que realmente é a autoestima, bem como de tantos outros conceitos que lhe estão implicitamente ligados, tais como: autoconceito, autoimagem, autoeficácia, autodeterminação.

Começamos por compreender a origem bem como o significado de autoestima, e segundo Mosquera & Stobäus C. (2006) a autoestima passa por um leque de aspetos que cada pessoa apresenta relativamente a si, ou seja, “...a perceção avaliativa sobre si próprio, uma maneira de ser, segundo a qual, a própria pessoa, tem ideias sobre si mesmo, que podem ser positivas ou negativas.” (p. 85). Não sendo algo estático, pois esta pode variar ao longo do tempo “...revelando-se nos acontecimentos sociais, emocionais e psíquico-fisiológicos (psicossomáticos), emitindo sinais detetáveis em vários graus” (p. 85). Podemos então concluir que a autoestima passa por um equilíbrio interno da pessoa no que respeita á sua capacidade de filtrar aspetos negativos e positivos relativamente a si mesma, á sua personalidade e forma de ser/agir.

Mosquera (2006) revela-nos uma distinção conceptual, entre autoestima e autoimagem, onde segundo o autor a autoimagem passa pelo reconhecimento feito por cada um de nós relativamente a nós mesmos, relativamente às nossas “...potencialidades, sentimentos, atitudes e ideias...” (p. 84) enquanto a autoestima diz respeito à nossa estima pessoal, ou seja, ao fato de eu me apreciar e gostar ou não daquilo que sou.

Assim poderemos realizar uma distinção conclusiva entre estes dois conceitos, a autoestima como sendo a nossa capacidade de filtrar aspetos negativos e positivos de nós próprios e termos apreço por aquilo que somos e a autoimagem que surge da relação do individuo com o ambiente social que o rodeia e que decorre das relações estabelecidas com os outros e para consigo mesmo.

Por outro lado surge-nos a noção de autoconceito, que segundo Mosquera (1987, citado por Mosquera et al, 2006) refere-se “...aquilo que pensamos ser e envolve a nossa

pessoa, nosso caráter, o status, a aparência e, ao mesmo tempo, a nossa necessidade de nos projetar além do tempo.” (p. 6). A esta ideia poderemos ainda adicionar a proposta dada por Stobäus (1983, citado por Mosquera et al, 2006) o qual considera que o autoconceito “...fornece um quadro referencial para o próprio sujeito, propiciando-lhe uma visão globalizadora da sua própria pessoa” afirmando ainda que o autoconceito se forma através de uma “retroalimentação do ambiente social e físico” (Mosquera et al, 2006, p. 6) permitindo ao indivíduo autodescrever-se, definindo os limites entre o que ela avalia de si mesma e sobre o que os outros poderão pensar sobre si .

Segundo Zacharias (2012, citado por Mosquera et al, 2006) o autoconceito diz respeito à percepção que o indivíduo tem sobre si mesmo, e a qual provém das interações entre o indivíduo e o ambiente social envolvente. Este autor refere ainda que “...o autoconceito contém um caráter descritivo, relacionado à autoimagem, e um avaliativo, que diz respeito à autoestima” (Mosquera et al, 2006, p. 7). Assim podemos concluir que estes três conceitos encontram-se inter-relacionados, ou seja, a autoimagem diz respeito à descrição que o indivíduo faz de si mesmo, a forma como este se vê, visão que está ligada também à forma como os outros o vêem. Por outro lado, surge a autoestima que diz respeito a uma avaliação que o indivíduo faz de si mesmo, sendo esta também influenciada por a opinião dos outros.



Figura 1 – Esquema representativo da relação entre autoconceito, autoestima e autoimagem

Para melhor compreendermos, e enquadrarmos, o processo motivacional e de autoestima dos docentes torna-se interessante a análise da Teoria da Autodeterminação. Esta teoria, segundo Deci & Ryan (2000), engloba em si recursos internos para o desenvolvimento da personalidade e do comportamento de autorregulação, sendo a base para uma boa autoestima e para uma adequada construção da personalidade. Segundo Ryan, Kuhl & Deci (1997, citados por Deci & Ryan, 2000) através da utilização de estudos empíricos, foram descobertas três necessidades essenciais para o funcionamento natural do indivíduo, para o seu crescimento e para a sua integração no meio social:

- Necessidades de Competência (controlo de resultados);
- Necessidades de Relacionamento (estabelecer relações com os outros);
- Necessidades de Autonomia (esforço e dedicação para um dado comportamento).

A satisfação de todas estas necessidades permitirá a um indivíduo apresentar um bem-estar psicológico, ou seja, neste caso específico permitirá por exemplo a um docente apresentar uma boa autoestima, através do bom relacionamento com a comunidade educativa (alunos, pais, colegas) e um bom clima de aula, sentindo-se competente nas suas ações e nos resultados obtidos o que desperta em si um sentimento de maior dedicação e esforço para desempenhar o melhor possível as suas funções.

Por fim importa percebermos como um professor poderá então ser eficaz na sua ação, ou de que modo este se pode sentir autoeficaz. Segundo Bandura (1977) a autoeficácia diz respeito a uma expectativa/crença que um indivíduo apresenta relativamente a considerar possível, através do seu esforço pessoal, atingir com sucesso um dado objetivo. Esta definição permite-nos compreender que tudo passa por uma noção de competência pessoal que o indivíduo apresenta, e que lhe permitirá realizar tarefas com sucesso bem como lhe permitirá alcançar os resultados desejados, conduzindo a um sentimento de realização. No caso de um professor o fato de este se sentir bem relativamente a si próprio, sentir-se competente e os outros realçarem essa sua característica, e ainda apresentar bons resultados nas tarefas que este realiza, conduzirão a um estado de autoeficácia.

1.1.2 Satisfação Profissional

No que respeita ao conceito de satisfação profissional, este apresenta-se ao nível da literatura científica como sendo uma componente difícil de se descrever e o qual apresenta variadas definições, por parte de diversos investigadores.

A satisfação profissional surge aliada a conceitos variados, ao nível da psicologia, tais como as atitudes (Orgon, 1990), os valores (Locke, 1969), as expectativas (Lawler, 1973) e as necessidades (Schaffer, 1953). Para Spector (1997, citado por Pedro, 2011) a satisfação profissional diz respeito a um determinado patamar com o qual as pessoas se sentem agradas

com o seu trabalho. Simplesmente refere-se à forma como as pessoas se sentem relativamente ao seu trabalho e a determinados aspetos que constituem o mesmo.

Por outro lado Herzberg, Mausner & Snyderman (1959, citados por Pedro, 2011) fugindo um pouco às teorias simplistas e unifatoriais relativas à satisfação profissional, apresentaram a “Teoria dos Dois-Fatores” a qual defende que um indivíduo apresenta dois grupos de necessidades independentes que atuam de forma diferente para a promoção dessa mesma satisfação. Para estes autores existem dois tipos de fatores que contribuem para a satisfação profissional:

Motivator Factors – A realização, o reconhecimento, a responsabilidade, o trabalho em si, a possibilidade de crescimento e de desenvolvimento na carreira surgem como o primeiro grupo de fatores [...] obedecem a uma dinâmica de crescimento e encontram-se na origem de sentimentos positivos, de satisfação em relação ao trabalho.

Hygiene Factors – Apresentam esta designação pois tal e qual como a saúde pública, por si só a higiene não traz saúde mas se esta não estiver bem presente poderá provocar uma “...deterioração da saúde dos sujeitos.”. No seu geral dizem respeito a fatores ligados à “...não-satisfação profissional e ligam-se a elementos como o salário, a supervisão, as políticas da empresa e de gestão, as relações institucionais, as condições de trabalho e a estabilidade/segurança (p. 25).

No que respeita diretamente à satisfação profissional de docentes, esta é definida por vários autores (Bastos, 1995; Cordeiro-Alves, 1991; Evans, 1998; Gursel, Sunbul & Sari, 2002; Pedro & Peixoto, 2006; Seco, 2002, citados por Pedro, 2011), como um “...estado geral positivo e emocionalmente aferido através das desejadas recompensas auferidas pelo trabalho em ambiente escolar (considerando os diferentes papéis e atividades ocupacionais desempenhadas diariamente pelos professores).” (p. 25). As necessidades individuais demonstram-se ao nível da dedicação, envolvimento e felicidade que os professores retiram da sua ação enquanto docente durante o dia-a-dia.

Foi possível verificar através de vários estudo desenvolvidos por diversos autores (Sharma & Jyoti, 2006; Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006; Ho & Au, 2006; Crossman & Harris, 2006; Garcia-Wukovits, 2005, citados por Pedro, 2011) que a maioria dos professores não apresenta qualquer satisfação em desempenhar, no seu dia-a-dia, a sua atividade profissional. Tal situação verifica-se igualmente em Portugal, tal como foi concluído por Prick (1989, citado por Pedro, 2011) e complementado por Pinto, Lima & Silva (2003, citado por Pedro, 2011), e ainda por Pedro & Peixoto (2006, citado por Pedro, 2011), onde os

professores portugueses apresentam o índice mais baixo de satisfação profissional relativamente a professores de outros países europeus.

Segundo um estudo de Marich & Stenlund (1999) para que se consiga um elevado nível de profissionalismo, os professores destacam como sendo importante uma maior atenção às suas necessidades. Também, para que se possa maximizar a sua qualidade de trabalho, seria necessário ter em maior atenção aspetos que possam aumentar o seu prazer, bem como aumentar-lhes as possibilidades de apresentarem maior sucesso. Ou seja, seria necessário uma melhor estruturação do sistema educativo, bem como um maior apoio e atenção do Estado, que deveria promover uma melhor imagem social desta classe profissional, tal como proporcionar-lhes melhores condições de trabalho.

1.1.3 Os Docentes e o Sistema Educativo Português

Ao longo da história do nosso país tem sofrido várias as mudanças ao nível do sistema educativo português e por sua vez ao papel/estatuto que os professores têm vindo a assumir ao longo dos anos. Vários são os autores que destacam o conjunto de constrangimentos aos quais os docentes estão sujeitos no seu dia-a-dia, destacando uma ideia interessante de Eggleston (1992, citado por Lima, 1996) o qual refere que apesar de existirem grandes satisfações possíveis de serem retiradas do ensino, cada vez mais ser professor é “...viver uma vida dedicada a uma missão quase impossível.” (p. 50). Vários são estes constrangimentos, os quais são referidos por Chapoulie (1987, citado por Lima, 2006) – “...história individual, a inserção social, as propriedades estruturais das condições de emprego, o contexto sócio-político...” (p. 50) – e por Berger (1974, citado por Lima, 1996) – “...controlo e avaliação pelos inspetores e diretores, as pressões da opinião pública, dos pais e dos próprios alunos.” (p. 50).

O papel do professor é extremamente complexo, repleto de ambiguidades e de contradições. A ambiguidade deteta-se sobretudo ao nível do seu estatuto social: por um lado, nível económico relativamente baixo, quando comparado com outras ocupações de formação académica similar; por outro, nível cultural acima da média, devido à posse do diploma (símbolo de saber e de conhecimento) e ao prestígio daí decorrente (Nóvoa, 1987, citado por Lima, 1996).

Assim sendo, e considerando todos estes constrangimentos que foram anteriormente referidos, é possível concluir que ser docente ao nível do sistema educativo português é realizar uma missão pedagógica que muitas das vezes vai para além da sala de aula,

encontrando-se cada vez mais extensiva à comunidade educativa, sendo tudo fatores que por sua vez influenciam de forma positiva ou negativa a motivação dos professores no que diz respeito a realizarem com qualidade as suas “verdadeiras” funções.

Esta ideia é defendida por Esteve & Fracchia (1988, citados por Lima, 1996) os quais referem que:

Os professores são sujeitos a uma acumulação de responsabilidades que são desproporcionadas em relação ao tempo e aos meios de que dispõem: para além de, como já vimos, eles terem que manter a disciplina (sendo ao mesmo tempo simpáticos e calorosos), exige-se-lhes que estimulem os alunos mais rápidos, sigam aqueles que trabalham lentamente, velem pela atmosfera da aula, programem as suas atividades, avaliem, aconselhem, recebam os pais e conversem com eles sobre a evolução dos seus filhos, organizem atividades extra-escolares, participem nos conselhos de professores e de turma, nas reuniões, se ocupem por vezes de problemas administrativos e, até, vigiem os recreios, os refeitórios ou os transportes escolares (p. 52).

Muitas destas transformações, correspondentes a um maior ecletismo das funções dos professores, ocorreram devido a todas as mudanças não só da sociedade mas também do sistema educativo que “obrigou” a uma adaptação dos docentes como se de uma “seleção natural” se tratasse. Nos dias que decorrem é quase incutida a ideia de que os docentes não são única e exclusivamente professores, mas muitas das vezes chegam a ser amigos, pais, familiares, conselheiros, entre outras funções, tal como refere Davim (2011) “são pagos para serem professores. Mas são muitas vezes psicólogos, assistentes sociais e principalmente pais das crianças a quem dão aulas.” Por outro lado é também exigido que os docentes se encontrem totalmente motivados com todas estas novas funções, sofrendo cortes “severos” no seu rendimento e em todas as suas “regalias”, não se pensando que muitas das vezes todas estas transformações causam uma grande desmotivação e falta de qualidade no verdadeiro papel de um docente – ser professor – encontrando-se cada vez mais uma realidade destacada por Moniz (2004):

Mas a verdade é que os professores não estão preparados para enfrentar esta realidade gerada pelo sistema educativo que os formou para o aluno médio, para turmas em que os níveis de aprendizagem são homogêneos. Os professores entram e continuam durante algum tempo numa escola que se quer inclusiva, numa escola para todos, para meninos e meninas com dificuldades de aprendizagem e de comportamento, para meninos e meninas diferentes, entram numa escola a tempo inteiro, com atividades de apoio à família, ou melhor para os pais poderem manter o emprego, com atividades de enriquecimento curricular (p. 34-35).

1.1.4 Formação Inicial e Contínua de Docentes

Um dos aspetos fulcrais para determinar/marcar a personalidade e a forma de ação de um professor passa pela qualidade da sua formação inicial, que apesar de diferir entre as diferentes áreas curriculares (neste caso específico: Educação Física, Matemática, Português), a qual influencia por sua vez a qualidade do trabalho desenvolvido pelos docentes no seu dia-a-dia. Será então importante perceber como a formação inicial demarca a forma como os docentes se sentem relativamente à sua profissão bem como “interpretam” o seu papel enquanto professores.

Um aspeto importante que nos persegue ao longo da história, passa por saber o que podemos considerar ser um “bom” professor, sendo que segundo Carreiro da Costa (1988, citado por Cunha, 2012):

A verdade é que não existe, apesar de tudo, um consenso universal relativamente à ideia do que se possa considerar um bom professor. A eficácia pedagógica só deverá ser promovida e concretizada, na sua plenitude formativa, quando for possível descortinar os aspetos críticos da intervenção pedagógica dos docentes na sua interação com os restantes níveis de responsabilidade e de participação no processo educativo. O conceito de competência pedagógica é multidimensional, existindo diferentes tipos de eficácia para diferentes tipos de professores, de alunos, de objetivos e de programas (p. 43).

Esta situação permite-nos compreender que um “bom” professor é algo subjetivo e de difícil definição, dependendo da exigência dos nossos alunos, dos objetivos propostos a serem atingidos e dos programas a serem cumpridos. Mas para que seja possível atingir este “estatuto” importa termos noção da qualidade da formação inicial dos docentes e de que forma esta influência o seu trabalho. Segundo Ferreira & Moreira (2012) em Portugal, e no que respeita à Educação Física, existe uma grande escolha no que respeita aos “centros” de formação de docentes, fator que leva a que muitas vezes exista uma grande diversidade de conceptual no que respeita à formação dos docentes (realidade que se alarga também às outras disciplinas curriculares – Matemática e Português). Nóvoa (1992, citado por Moreira & Ferreira, 2012) defende que:

Cada profissional vive um espaço e um tempo históricos que enformam o seu modo de pensar e agir, num processo cumulativo de perceções, representações, conhecimentos, experiências e vivências que definem e configuram a sua singularidade, mas indissociavelmente, o constroem com

os outros, como pessoa, tornando-se deste modo, e ao mesmo tempo, ator e agente individual e coletivo do presente e do devir históricos (p. 738).

Todo este processo de desenvolvimento profissional, deve ser analisado como um processo de aprendizagem contínuo através das experiências de cada um dos professores e que levam ao que Kelchtermans (1993, citado por Moreira & Ferreira, 2012) “define como um quadro interpretativo pessoal onde o professor define uma conceção de si enquanto professor” (p. 738).

Foi possível verificar através do estudo de Moreira & Ferreira (2012, p.754) “independentemente da escola de formação e da experiência profissional...” os professores de educação física “...definem-se como exigentes, rigorosos, disciplinadores e metódicos, contrariando aquela imagem de condescendência e falta de rigor na abordagem às aulas de Educação Física, que muitos professores de outras áreas disciplinares construíram acerca deste grupo profissional”, situação que está inteiramente ligada à imagem que cada grupo disciplinar apresenta e que por vezes influencia a imagem que a sociedade obtém destes diferentes grupos e sobre os seus professores, situação que muitas vezes pode influenciar negativamente os professores (autoimagem) e a sua forma de ação.

Foi igualmente interessante verificar, segundo Machado et al. (2010, citados por Moreira & Ferreira, 2012), no que respeita à formação contínua dos professores de Educação Física bem como aos seus anos de experiência, que estes apresentavam diferentes perfis com o passar do tempo:

- **Primeiro e quinto anos de serviço** – “...uma tendência para um professor de Educação Física entusiasta, idealista, criativo, otimista e motivado...”;
- **Décimo ano de serviço** – “...um professor também entusiasta e confiante, mas agora mais sereno e reservado e um pouco preocupado...”;
- **Com mais dez anos de serviço** – “...encontramos uma tendência para um professor ainda entusiasta, igualmente preocupado, mas algumas vezes já cansado e desmotivado, num estado visível de desinvestimento pedagógico e abdicando, de certa forma, do seu compromisso com a qualidade do trabalho docente.” (p. 754).

Fator que permite demonstrar que a autoimagem do professor, bem como a sua motivação, encontram-se influenciadas não só pela sua formação inicial e contínua, mas também pelos seus anos de experiência. De registar que neste estudo realizado por Ferreira & Moreira (2012), quase todos os professores (correspondentes aos perfis anteriormente referidos) apresentavam uma boa imagem sobre si mesmos bem como apresentavam

confiança na qualidade do seu trabalho, o que demonstra que independentemente do local de formação inicial dos docentes, estes se apresentam preparados e confiantes no que toca ao seu desempenho profissional.

Importa reter, no que toca a este ponto sobre a formação de docentes que, segundo Brás (1996, p. 2) “a boa formação não é aquela que, a pretexto do discurso científico, vira as costas à realidade, mas antes aquela que procura soluções [também científicas...] para os problemas que a profissão coloca, é a que desenvolve capacidades individuais e coletivas para superar os obstáculos que entravam o desenvolvimento...” e ainda compreender que:

A formação inicial não esgota nem substitui a formação contínua, mas tanto pode castrar como promover o desenvolvimento das competências profissionais que necessariamente terão que ser aperfeiçoadas ao longo da vida, tanto pode desmotivar como pode entusiasmar o interesse pela profissão (Brás, 1996, p. 2).

A formação inicial não deve ser vista como algo que faz a total diferença na qualidade do ensino nem na intervenção dos professores, mas é sem dúvida a base para a construção de competências e para a construção de uma identidade profissional, atuando como um importante mediador de mudança.

1.2 Estratégias para a Inclusão: Aprendizagem e Ensino Cooperativo

1.2.1 Escola Inclusiva

Quando falamos em escola inclusiva, falamos de uma escola para todos, uma escola que decorre de um direito inerente a todos os cidadãos, uma escola que apresenta resposta a um leque enorme de diversidade de alunos existentes na nossa sociedade e que permite que todos os alunos possam ter acesso a uma educação adequada e se possam desenvolver não só a nível académico mas também a nível pessoal e social. A Escola Inclusiva segundo Zêzere (2002) visa a construção de uma nova forma de “Estar e Ser social”, ou seja, a construção de uma Sociedade Inclusiva. Segundo esta mesma autora:

O percurso escolar, tal como o nome indica, só faz sentido enquanto numa fase, uma etapa, tem, por isso, de servir como instrumento promotor do desenvolvimento pessoal e social, servindo efetivamente para tornar mais acessível a transição para a vida adulta, promovendo o sentimento de

competência, a eficácia, o bem-estar, ser um veículo promotor de efetiva melhoria da qualidade de vida (Zêzere, 2002, p. 404).

Esta ideia é ainda reforçada por Sanches (2011), a qual refere a sua visão, não só, relativamente à escola inclusiva mas também relativamente ao processo ensino-aprendizagem:

A inclusão apresenta-se com um novo paradigma social que obriga a uma organização social flexível e funcional, assente no respeito por si e pelo outro e numa construção em permanência que faça sentido para cada um no contexto sócio cultural em que se insere. Educar, incluindo, é missão da sociedade em geral e da escola em particular. A prender e ensinar, incluindo, é desafio para todos e utopia para muitos (Santos, 2011, p. 135).

Todos estes testemunhos permitem-nos concluir que a ideia de Escola Inclusiva passa por dar oportunidade a que todos os alunos, independentemente das suas características (motoras, psicológicas, estatuto social, entre outras) possam ter acesso a uma escolaridade adaptada às suas necessidades e que contribua para o seu crescimento enquanto aluno e enquanto cidadão, inserido num ambiente inclusivo que respeite a diversidade de cada um e onde o trabalho cooperativo entre todos os agentes educativos é visto como fundamental para todo o processo de ensino-aprendizagem. Porém nem sempre esta é a realidade presenciada nas nossas escolas, sendo que é necessário que cada um de nós participe ativamente para que esta situação possa ocorrer cada vez na nossa sociedade, de modo a combater tantas discriminações e estereótipos existentes a nível social.

A escola inclusiva constrói-se. Depende de enquadramento legislativo que lhe dá suporte, mas só se consolida com a prática dos atores que a implementam, que está, por seu lado, intimamente ligada não apenas ao saber-fazer, mas também à atitude com que se perspetiva (Silva, 2011; p. 120).

Assim sendo podemos concluir que a Escola apenas será Inclusiva quando todos os seus intervenientes, ou seja, a comunidade educativa, mas essencialmente os professores assumam esta ideia como uma responsabilidade pessoal de modo a que possam contribuir para o desenvolvimento integral de todos os alunos, promovendo um trabalho de cooperação dentro das salas de aula de modo a que possa existir uma partilha de experiências, ideias, opiniões, conhecimentos, testemunhos.

A inclusão é, antes de tudo, uma questão de direitos. É também um desafio. E, porque é um desafio, constitui-se como um valor (Rodrigues, 2003; Leitão, 2006; Silva, 2011), uma vez que nos obriga a tomar mais consciência da heterogeneidade e da ou das respostas a que ela nos obriga, também quando estamos na esfera da educação (Silva, 2011; p. 120).

1.2.2 Ensino Cooperativo e Aprendizagem Cooperativa

Segundo Leitão (2010, p.17) “a aprendizagem é um ato social, um processo contextualizado fortemente ligado aos mecanismos da socialização, aos mecanismos interativos e comunicativos do contexto social em que decorre.” De destacar uma ideia defendida por Dewey (1916, citado por Leitão, 2010) sobre a escola, a qual para este autor:

Deveria funcionar como um espaço onde a criança aprende a partir da sua própria experiência, potenciada por um espírito de cooperação social e vida comunitária, onde a troca de ideias e de sugestões, o diálogo, a partilha de experiências e resultados, assumem um papel central (p. 56).

Apesar de não serem abordadas todas as conceções sobre a aprendizagem cooperativa, é de realçar que a cooperação entre os alunos e entre os professores são excelentes estratégias para a inclusão de alunos de modo a evitarem-se aspetos como: a marginalização, o preconceito, os estereótipos e a discriminação. Poderemos então concluir que a aprendizagem cooperativa surge como uma estratégia de ensino centrada no aluno e num trabalho de colaboração em pequenos grupos (organizados com base nas diferenças dos seus elementos), recorrendo a uma diversidade de atividades, formas e contextos sociais de aprendizagem, ajudando os alunos, de uma forma solidária, ativa e cooperativa, construindo-se e aprofundando-se a sua compreensão sobre o mundo onde vivem.

Todo este processo torna-se importante para a noção de autoestima e autoeficácia, segundo Bandura (1986, citado por Leitão, 2010), não só dos alunos (pelo fato de se sentirem capazes de resolver problemas por si próprios, compreendendo o mundo em seu redor, através de um trabalho de colaboração com o outro) como também para os professores (os quais promovem o desenvolvimento dos seus alunos, através de estratégias de colaboração desenvolvidas pelo mesmo entre aluno-aluno e professor-alunos), promovendo-se não só a inclusão de todos os alunos bem como desenvolvendo-se um processo de ensino-aprendizagem mais rico e adequado.

Também ao nível da relação entre professores deverá ser realizado um trabalho de cooperação de modo a promover a qualidade do trabalho dos docentes bem como uma maior motivação para que possam desempenhar da melhor forma a sua função, ideia igualmente defendida por Vygotsky (1979, citado por Leitão, 2010) o qual refere que:

Este tipo de relação de ajuda consiste na construção e desenvolvimento de uma relação de confiança mútua, próxima, intensa, de natureza assimétrica,

entre parceiros de profissão, onde no respeito pela diferença, de saberes e experiências, o que é consistente com as posições de Vygotsky sobre a zona proximal de desenvolvimento [...] ambos os parceiros se valorizam profissionalmente mais do que aconteceria num contexto individual ou num contexto caracterizado por uma maior simetria interativa (parceiros com ideias e experiências mais próximas) (Leitão, 2010, p. 218).

1.2.3 Diferenciação Pedagógica

Este ponto visa compreender como os professores podem promover um ensino com maior qualidade, considerando as características individuais de todos os seus alunos (necessidades e dificuldades), com o objetivo de todos poderem ter acesso a um ensino com qualidade. Um grande problema passa por os professores encontrarem-se motivados para promover esta ação, essencialmente com alunos com N.E.E, tal como é referido por Fisbein (2004, citado por Palla & Castro, 2004), o qual refere existirem diversos fatores que “...podem interferir nas atitudes de professores em relação ao ensino de alunos com deficiências na escola regular como crenças, intenções, sentimentos, desejos, medos, convicções, preconceitos e tendências a agir por conta de experiências passadas.” (p. 26), sendo mencionado ainda por Tripp, French & Sherrill (1995, citados por Palla & Castro, 2004) que professores que tiveram maior contato com pessoas com deficiências apresentaram atitudes mais favoráveis do que professores que nunca ensinaram alunos com deficiência.

Por isso mesmo, e atendendo a todas estas diferenças existentes ao nível do ensino, torna-se imprescindível a diferenciação do ensino atendendo às características individuais dos nossos alunos. Segundo Northey & Waterman (2005, p.iv) “Differentiation of instruction means tailoring instruction to meet the various needs of students”, ideia complementada por Tomlinson (1995, citado por Northey & Waterman, 2005):

Who says that we should differentiate instruction based on a student’s readiness to learn a concept or skill, their interest in learning that concept or skill (or using their interests as a way to motivate them to learn a skill or concept), and their style of learning that concept or skill (p. xi).

Tomlinson (1999, p. 2), refere ainda que “In differentiated classrooms, teachers provide specific ways for each individual to learn as deeply as possible and as quickly as possible, without one student’s road map for learning is identical to anyone else’s.” Assim sendo poderemos concluir que a diferenciação pedagógica diz respeito à capacidade do professor adaptar o ensino às diferentes necessidades dos alunos, compreender que todos tem

capacidades e velocidades de aprendizagem diferentes, motivando-os assim para todo o processo ensino-aprendizagem.

Cada vez mais este processo deverá ser tido em conta devido ao fato de no nosso dia-a-dia as turmas cada vez mais apresentarem uma maior heterogeneidade, contribuindo assim para a inclusão de todos os alunos no sistema educativo. Para que este trabalho seja realizado com qualidade será necessária, entre outras tantas medidas, uma formação inicial e posteriormente uma formação contínua dos docentes, adequadas, de modo a que se possa promover uma maior motivação e sentido de autoeficácia aos professores, quebrando-se assim todas as barreiras referidas anteriormente no que respeita ao ensino de alunos com N.E.E.

1.2.4 Necessidades Educativas Especiais – Conceito e Legislação

As necessidades especiais dizem respeito a um conjunto de fatores, de risco ou de ordem intelectual, emocional e física, que podem afetar a capacidade de um aluno em atingir o seu potencial máximo no que concerne à aprendizagem académica e socioemocional. São fatores que podem afetar as capacidades e prejudicar uma ou mais áreas de funcionamento do aluno e podem ser mais ou menos visíveis (Correia, 2008; p. 22).

Segundo este mesmo autor, Correia (2008), podem-se considerar “aluno com necessidades educativas” aquele que apresenta determinadas características específicas, o qual possa necessitar de um apoio educativo especial durante o seu percurso escolar, de modo a que seja possível promover o seu desenvolvimento pessoal, social e académico.

No âmbito legislativo internacional, os alunos com NEE encontram-se “resguardados” por um documento muito importante no que respeita à inclusão deste mesmo tipo de alunos – Declaração de Salamanca – a qual destaca no seu plano de ação a seguinte ideia:

As escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.

Esta Declaração visa a construção de uma escola inclusiva que apresente uma pedagogia centrada nas crianças, proporcionando-lhes uma educação com sucesso, contribuindo também para a modificação de atitudes discriminatórias bem como para a

criação de sociedades acolhedoras e inclusivas. Referir ainda que este documento apresenta “guide-lines” a serem aplicadas a nível nacional, apresentando diretrizes de ação, de modo a que todos os países possam/devam incluir alunos com NEE e desenvolvam ambientes sociais e escolares propícios ao seu desenvolvimento e que contribuam para o seu sucesso académico.

Destacar ainda que para sabermos se um aluno apresenta necessidades educativas especiais, encontra-se definida pela Organização Mundial de Saúde (OMS) uma Classificação Internacional da Funcionalidade e Incapacidade (CIF), que diz respeito a um instrumento de classificação multidimensional e que de forma interativa permite interpretar determinadas características (estruturas e funções do organismo e ainda a interação com o meio ambiente) de modo a que seja possível realizar uma descrição do estatuto funcional da pessoa, valorizando-se as suas capacidades, os fatores ambientais, as barreiras e os facilitadores da participação social.

No que respeita à legislação nacional, partindo logo da Lei de Bases do Sistema Educativo podemos verificar que todos os alunos apresentam direito à educação “ 1 – Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República” e ainda referindo “ 2- É de especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (nº 46/ 86, de 14 de Outubro). Por outro lado, segundo o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, define no Capítulo I – Artigo 1º que:

Os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

Demonstra-se aqui que a nível nacional existe uma atenção dada a alunos com NEE, de modo a que estes se possam inserir no contexto escolar, apresentando igual direito a um currículo adaptado que lhes permita um desenvolvimento adequado e possibilite o sucesso académico. Ideia que se encontra bem explícita e reforçada no ponto 2 do artigo 1º, o qual refere que:

A educação especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida

profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas.

Todos estes exemplos legislativos demonstram que os alunos com NEE não se encontram esquecidos perante os olhos da nossa sociedade e perante o sistema educativo, sendo que muitas das vezes o problema maior passa pela sua concretização a nível prático por parte dos diretores das escolas e dos próprios professores. Sendo que no que respeita à Educação Física e aos seus professores, Rodrigues (2003) defende que é necessário considerarmos quatro aspetos essenciais para promover um ensino inclusivo com qualidade a alunos com NEE, que são os seguintes:

- 1) A educação motora proporcionada através da disciplina curricular de EF é um direito. [...] Porque é um direito, o nosso ponto de partida tem de ser que nenhum aluno pode ser dispensado dele;
- 2) A formação inicial e contínua tem de seguir modelos isomórficos;
- 3) O apoio dado aos professores de EF (corporativismos à parte) deve ser dado por quem possa constituir um [amigo crítico] que ajude o professor a refletir e a encontrar soluções para os seus problemas;
- 4) A disciplina curricular de EF pode, com rigor e com investimento, ser efetivamente uma área chave para tornar a educação mais inclusiva, e pode mesmo ser um campo privilegiado de experimentação, de inovação e de melhoria da qualidade pedagógica na escola (Rodrigues, 2003, p. 72).

1.3 Estratégias para a Inclusão: Aprendizagem e Ensino Cooperativo

Para promover uma escola inclusiva, devemos atender às estratégias necessárias para que esta possa ser posta em prática e segundo Sanches (2011) esta pode ser atingida através da promoção de aprendizagens académicas bem como sociais relativamente a todos os elementos da turma/grupo recorrendo ao ensino e aprendizagem cooperativos e ainda à diferenciação pedagógica, sendo para isso necessário a colaboração de todos os agentes educativos – diretor, professora da classe, encarregados de educação e assistentes operacionais, bem como os alunos. Para além destas estratégias, Sanches refere ainda a importância numa mudança ao nível das práticas de sala de aula, as quais deveriam passar:

- do modelo tradicional de atuação a um modelo democrático, aberto à diversidade dos alunos,

- de uma sala de aula organizada em ‘U’ ou em carreirinhas de mesas, para uma sala organizada de acordo com as atividades a desenvolver, privilegiando a organização em grupos de trabalho,
- de um professor centralizador do poder e do saber, para um professor orientador das aprendizagens, que reflete sobre as suas práticas, que investiga para encontrar respostas, que experimenta e que faz funcionar a sua criatividade,
- de um professor autossuficiente, para um professor que procura os seus pares e com eles partilha vivências e saberes, apostando, sempre que possível na parceria pedagógica,
- de um professor que procura a homogeneidade do grupo, para um professor que enfrenta a diversidade como fator para o equilíbrio do seu grupo e dela tira partido, nas suas aulas,
- de alunos dependentes do professor, para alunos implicados e corresponsabilizados na procura e apropriação do saber, cooperando com os seus colegas, os que têm mais e os que têm menos sucesso académico e social,
- de encarregados de educação despreocupados, para encarregados de educação colaborantes, atentos e corresponsáveis no processo educativo,
- de diretores alheios à diversidade dos seus alunos, para diretores capazes de eliminar barreiras que estão a impedir que se processem as aprendizagens,
- de escolas que excluem, provocando o insucesso e o abandono dos seus alunos, para comunidades de aprendizagem em que todos se sentem corresponsáveis pelos sucessos e insucessos e arranjam maneira de gerar o sucesso de todos os alunos (p. 144)

Tentemos então, agora compreender, no que consistem estas estratégias a serem adotadas para um ensino inclusivo, ou seja, qual o significado de uma escola inclusiva bem como qual o conceito de ensino e aprendizagem cooperativos e de diferenciação pedagógica.

1.3.1 Escola Inclusiva

Quando falamos em escola inclusiva, falamos de uma escola para todos, uma escola que decorre de um direito inerente a todos os cidadãos, uma escola que apresenta resposta a um leque enorme de diversidade de alunos existentes na nossa sociedade e que permite que todos os alunos possam ter acesso a uma educação adequada e se possam desenvolver não só a nível académico mas também a nível pessoal e social. A Escola Inclusiva segundo Zêzere (2002) visa a construção de uma nova forma de “Estar e Ser social”, ou seja, a construção de uma Sociedade Inclusiva. Segundo esta mesma autora:

O percurso escolar, tal como o nome indica, só faz sentido enquanto numa fase, uma etapa, tem, por isso, de servir como instrumento promotor do

desenvolvimento pessoal e social, servindo efetivamente para tornar mais acessível a transição para a vida adulta, promovendo o sentimento de competência, a eficácia, o bem-estar, ser um veículo promotor de efetiva melhoria da qualidade de vida (p. 404).

Esta ideia é ainda reforçada por Sanches (2011), a qual refere a sua visão, não só, relativamente à escola inclusiva mas também relativamente ao processo ensino-aprendizagem:

A inclusão apresenta-se com um novo paradigma social que obriga a uma organização social flexível e funcional, assente no respeito por si e pelo outro e numa construção em permanência que faça sentido para cada um no contexto sócio cultural em que se insere. Educar, incluindo, é missão da sociedade em geral e da escola em particular. A prender e ensinar, incluindo, é desafio para todos e utopia para muitos (p. 135).

Todos estes testemunhos permitem-nos concluir que a ideia de Escola Inclusiva passa por dar oportunidade a que todos os alunos, independentemente das suas características (motoras, psicológicas, estatuto social, entre outras) possam ter acesso a uma escolaridade adaptada às suas necessidades e que contribua para o seu crescimento enquanto aluno e enquanto cidadão, inserido num ambiente inclusivo que respeite a diversidade de cada um e onde o trabalho cooperativo entre todos os agentes educativos é visto como fundamental para todo o processo de ensino-aprendizagem. Porém nem sempre esta é a realidade presenciada nas nossas escolas, sendo que é necessário que cada um de nós participe ativamente para que esta situação possa ocorrer cada vez na nossa sociedade, de modo a combater tantas discriminações e estereótipos existentes a nível social.

A escola inclusiva constrói-se. Depende de enquadramento legislativo que lhe dá suporte, mas só se consolida com a prática dos atores que a implementam, que está, por seu lado, intimamente ligada não apenas ao saber-fazer, mas também à atitude com que se perspetiva (Silva, 2011; p. 120).

Assim sendo podemos concluir que a Escola apenas será Inclusiva quando todos os seus intervenientes, ou seja, a comunidade educativa, mas essencialmente os professores assumam esta ideia como uma responsabilidade pessoal de modo a que possam contribuir para o desenvolvimento integral de todos os alunos, promovendo um trabalho de cooperação dentro das salas de aula de modo a que possa existir uma partilha de experiências, ideias, opiniões, conhecimentos, testemunhos.

A inclusão é, antes de tudo, uma questão de direitos. É também um desafio. E, porque é um desafio, constitui-se como um valor (Rodrigues, 2003; Leitão, 2006; Silva, 2011), uma vez que nos obriga a tomar mais consciência da heterogeneidade e da ou das respostas a que ela nos obriga, também quando estamos na esfera da educação (Silva, 2011; p. 120).

Capítulo 2

Metodologia

Tendo em consideração todo o enquadramento teórico anteriormente realizado, onde se encontraram descritos todos os conceitos que fazem parte integrante e estruturam o estudo realizado, a atenção deverá agora centrar-se na forma concreta como o estudo foi realizado, ou seja, quais os procedimentos metodológicos que foram utilizados ao longo do mesmo até se atingirem os resultados finais, bem como a análise dos dados recolhidos e as conclusões retiradas dessa mesma análise.

Neste capítulo irá então ser realizada a caracterização do estudo, sendo apresentados e explicados os instrumentos de medida utilizados e quais os procedimentos que foram selecionados para a aplicação dos mesmos. Será, também, apresentada a forma como os dados foram processados, como também serão destacados a questão de partida, os objetivos definidos, as variáveis em estudo, as hipóteses definidas e a caracterização da amostra deste presente estudo.

2.1 Questão de Partida

Um processo de investigação apenas poderá ser iniciado/construído com base numa dada linha de investigação que se queira explorar, ou seja, o ponto de partida para a realização de um estudo passa pela formulação de uma pergunta de partida que sirva como “guide-line” para o trabalho a que nos propomos realizar.

Considerando tal pressuposto, e no que respeita a este trabalho de investigação, poderemos concluir que a questão de partida neste caso específico passa por compreender se “Os docentes de Educação Física dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico apresentam uma autoestima superior à dos docentes de Matemática e de Português?”

Será então com base nesta questão de partida que irá ser desenvolvido todo este trabalho de investigação a seguir apresentado.

A auto-estima de um sujeito refere-se aos sentimentos valorativos que este elabora acerca de si próprio [...] assim a auto-estima pode ser considerada a componente avaliativa do auto-conceito, pois diz respeito ao modo como

cada um se avalia ou sente em relação a si próprio (Ferreira, Santos & Vieira, 1996, citado por Pedro & Peixoto, 2006; p.250).

2.2 Definição dos Objetivos

O grande, e principal objetivo deste estudo, passava por analisar a motivação dos docentes tendo em consideração diferentes grupos disciplinares (Educação Física, Português e Matemática) no 2º e 3º ciclos do ensino básico, e de que forma estes se encontram satisfeitos profissionalmente para exercer a sua função, com a devida qualidade. Para compreender esta relação é essencial o cruzamento de informações provenientes dos grupos disciplinares anteriormente referidos, e a sua satisfação profissional – analisando-se as variáveis do questionário que dizem respeito à autoestima (sentimento de competência e capacidade, satisfação pessoal nas relações profissionais, perceção do reconhecimento pelos outros e a relação com os alunos).

Assim sendo centremo-nos na escola, e na sociedade (em geral), a qual se pretende inclusiva, e a qual apresenta como os seus “grandes construtores” os docentes, será extremamente importante compreender se estes apresentam níveis de motivação e satisfação profissional adequados para um ensino de qualidade, e para poderem ter a melhor prestação possível. Por outro lado compreender de que forma a autoestima e a satisfação profissional se poderão relacionar com as aprendizagens no recinto de aula e de que forma tal relação poderá trazer influências (positivas ou negativas) para o processo de ensino-aprendizagem.

2.3 Caracterização do Estudo

Esta investigação trata-se de um estudo exploratório com base nas perceções de docentes de Educação Física, Matemática e Português tendo em consideração a sua satisfação profissional e o processo ensino-aprendizagem no contexto de sala de aula. Trata-se então de um estudo exploratório devido ao fato de terem sido utilizados como instrumentos de recolha de informação questionários, os quais foram aplicados à população alvo em questão, ou seja, a professores do 2º e 3º ciclos do ensino básico das disciplinas de Educação Física, Matemática e Português. Trata-se de um estudo de natureza quantitativa, sendo que os dados recolhidos

através do questionário irão servir para a realização de uma análise descritiva (onde irá ser feita a caracterização da amostra em estudo) e inferencial (utilizando-se testes de hipóteses, neste caso específico pretendendo-se comparar diversas médias)

2.4 Instrumentos de Medida

Para a elaboração deste estudo foi aplicado o questionário sobre a Escala de Autoestima Profissional – E.A.P (Leitão, 2012), destacando-se ainda a realização de uma caracterização individual dos inquiridos onde seguiam questões relacionadas com: género, idade, tempo de serviço, grupo de docência, experiência com alunos com N.E.E, de modo a que fosse possível retirar não só informações relativamente à autoestima e satisfação profissional mas também relativamente à experiência e relação dos docentes com alunos com N.E.E.

Questionário – Escala de Autoestima Profissional

No que respeita à Escala de Autoestima Profissional – E.A.P (Leitão, 2012), a qual é definida por doze afirmações relativas à autoestima dos docentes (à sua realização, identidade e satisfação profissionais). As afirmações são avaliadas exatamente da mesma forma como as do questionário anterior, ou seja, onde o número 1 corresponde a uma situação muito fraca (Discordo Totalmente) e o número 6 corresponde a uma situação muito forte (Concordo Totalmente). Será nesta escala que iremos centrar a nossa análise, considerando que o tema desta dissertação encontra-se direcionado para autoestima dos docentes.

No que respeita à Escala de Autoestima Profissional – E.A.P, que é a área do questionário que se enquadra neste tema, esta incorpora na sua constituição quatro dimensões:

Dimensão 1 – Sentimento de competência e capacidade, a qual engloba 3 itens → 2, 6, 12

Dimensão 2 – Satisfação pessoal nas relações profissionais, a qual engloba 3 itens → 1, 3, 9

Dimensão 3 – Perceção do reconhecimento pelos outros, a qual engloba 3 itens → 5, 8, 11

Dimensão 4 – Relação com os alunos, a qual engloba 3 itens → 4, 7, 10

Para além de todo este processo, foram ainda realizadas fichas de caracterização individual, as quais se encontravam no início de todos os questionários, de modo a que fosse possível uma recolha de informação mais pormenorizada relativamente à amostra inquirida. Referir ainda que as instruções dadas a todos os inquiridos foram semelhantes de modo a garantir a replicação do estudo, para além disso foi também garantido o anonimato de todos os inquiridos.

Questionário – Ficha de Dados Biográficos

No que respeita então à ficha de caracterização individual, esta encontrava-se constituída pelas seguintes questões:

- ➔ Dados Biográficos (Idade e Género);
- ➔ Habilitações Literárias;
- ➔ Grupo Disciplinar a que pertence e Funções (que exerce, se já exerceu ou se nunca exerceu);
- ➔ Nível de Ensino lecionado;
- ➔ Experiência Profissional;
- ➔ Desde quando leciona no estabelecimento de ensino atual;
- ➔ Experiência com alunos com N.E.E;
- ➔ Contatos com pessoas com algum tipo de handicap durante a infância e/ou juventude.

Esta ficha de caracterização permitiu cruzar, no que respeita à análise estatística, algumas informações interessantes relativas às perguntas referidas anteriormente, cujos resultados irão ser apresentados posteriormente.

2.5 Procedimentos

Após todo este processo, os questionários foram aplicados a diversos docentes de todo o país, com a ajuda de todos os colegas de estágio por todas as suas escolas. Estes questionários foram então aplicados a docentes de Matemática, Português e Educação Física, onde foi feita uma abordagem a todos os docentes de modo a realizar a explicação do objetivo

deste estudo, bem como com o intuito de explicar o correto preenchimento dos questionários. Mencionar ainda que foi referido a todos os inquiridos que as respostas dadas nestes questionários apresentavam total anonimato, e que seria garantida a confidencialidade de todos os dados recolhidos. Estes questionários foram aplicados nos meses de Maio e Junho e que nenhum dos docentes apresentou grandes dificuldades para o seu preenchimento, tendo até referido pertinente a realização de um estudo ao nível deste tema nos dias que decorrem no nosso país, no que respeita ao sistema de ensino português.

2.6 Definição e Caracterização das Variáveis em Estudo

No que respeita a este estudo existirão quatro variáveis correspondentes às quatro dimensões referentes ao questionário da autoestima:

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.

2.7 Hipóteses de Estudo

As hipóteses definidas para este estudo e as quais se tentarão comprovar são as seguintes:

- **H1** – Nos professores de Educação Física o sentimento de competência e capacidade, a satisfação pessoal nas relações profissionais, a perceção do reconhecimento pelos outros e a relação com os alunos, relacionam-se de forma positiva entre si.
- **H2** – Nos professores de Matemática o sentimento de competência e capacidade, a satisfação pessoal nas relações profissionais, a perceção do reconhecimento pelos outros e a relação com os alunos, relacionam-se de forma positiva entre si.

- **H3** – Nos professores de Português o sentimento de competência e capacidade, a satisfação pessoal nas relações profissionais, a perceção do reconhecimento pelos outros e a relação com os alunos, relacionam-se de forma positiva entre si.

2.8 Caracterização da Amostra

A amostra referente a estudo é composta por professores que se encontram atualmente a exercer as suas funções, em diversas escolas do país, ao nível do 2º e 3º ciclos do ensino básico, nas disciplinas de Educação Física, Matemática e Português.

2.8.1 Género dos Professores

Esta é constituída por 223 indivíduos (N=223), dos quais 163 são do género feminino e 60 são do género masculino.

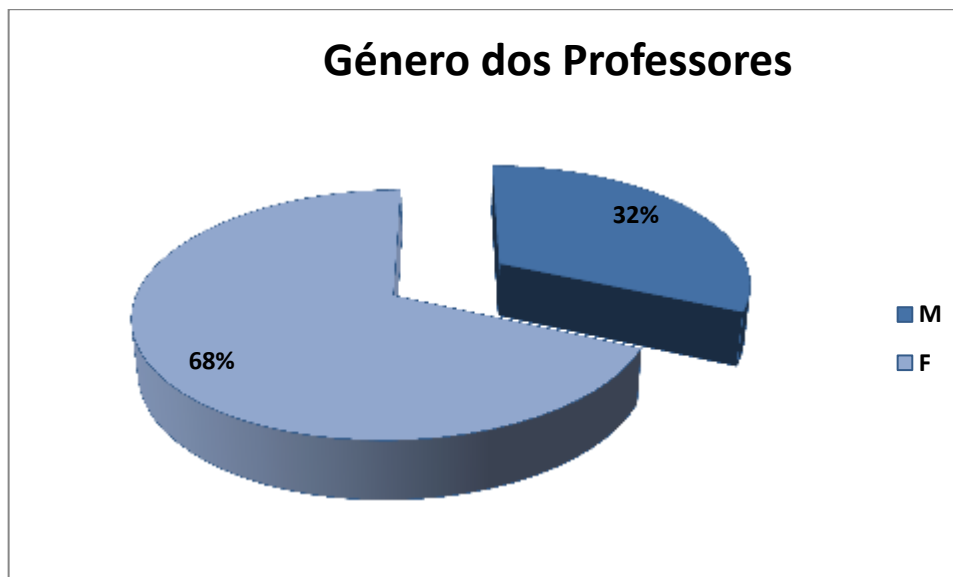


Figura 2 – Representação gráfica do Género dos Professores

2.8.2 Idade dos Professores

As idades dos professores foram divididas em cinco intervalos, tendo-se verificado que, a maioria da amostra apresenta idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos de idade: <28 anos (N=8); 29-34 anos (N=59); 35-40 anos (N=44); 41-50 anos (N=68) e >50 (N=44).

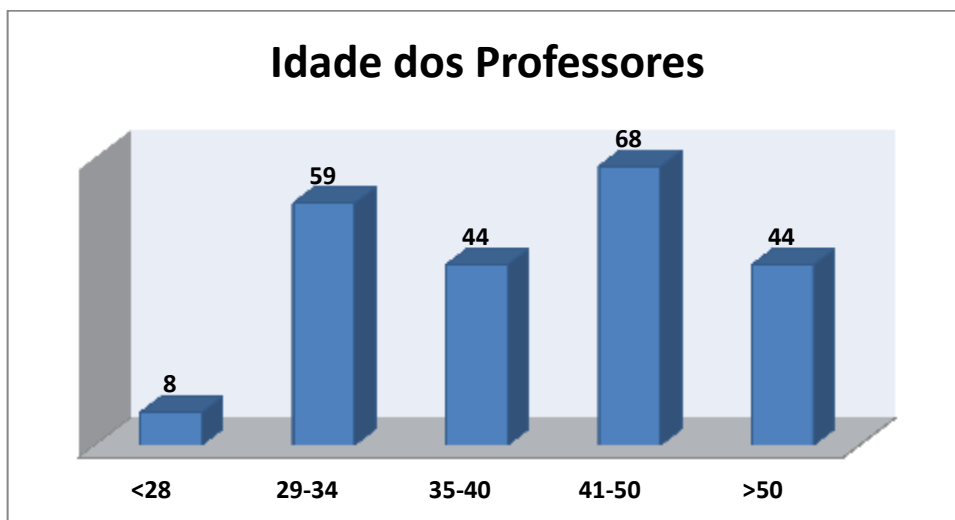


Figura 3 – Representação gráfica da Idade dos Professores

2.8.3 Habilitações Literárias dos Professores

As habilitações literárias foram igualmente divididas em cinco níveis, registando-se uma média superior ao nível de docentes licenciados: Bacharelato (N=2); Licenciatura (N=167); Pós-Graduação (N=27) e Mestrado (N=27).



Figura 4 – Representação gráfica das Habilitações Literárias dos Professores

2.8.4 Função do Professor

As funções que os professores dos grupos disciplinares de Português, Educação Física e Matemática, desenvolveram ao longo do seu período de docência, encontram-se nas tabelas abaixo, sendo que o primeiro gráfico remete-nos para a distribuição da amostra total (N=223) pelos diferentes grupos disciplinares onde 47% dos docentes pertencem ao grupo disciplinar de Matemática, 29% ao grupo de Educação Física e 24% ao grupo de Português:

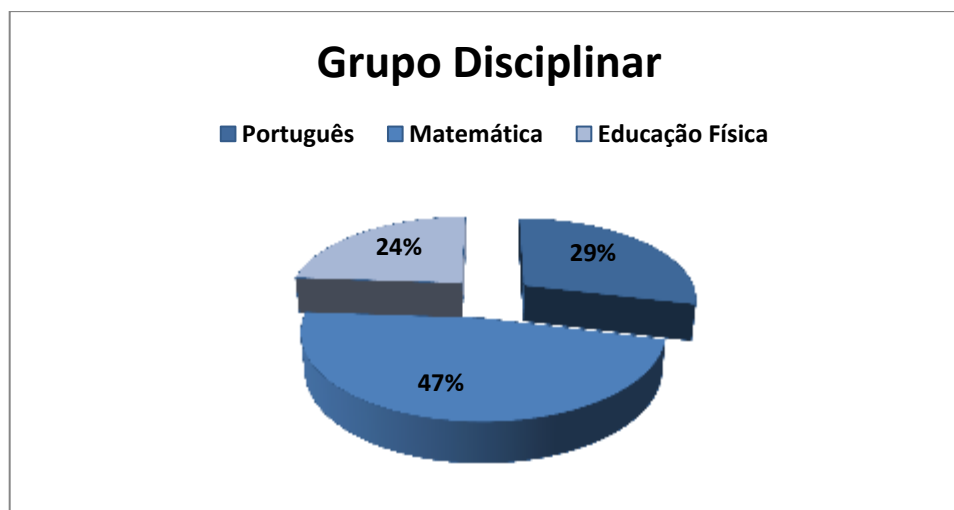


Figura 5 – Representação gráfica do Grupo Disciplinar

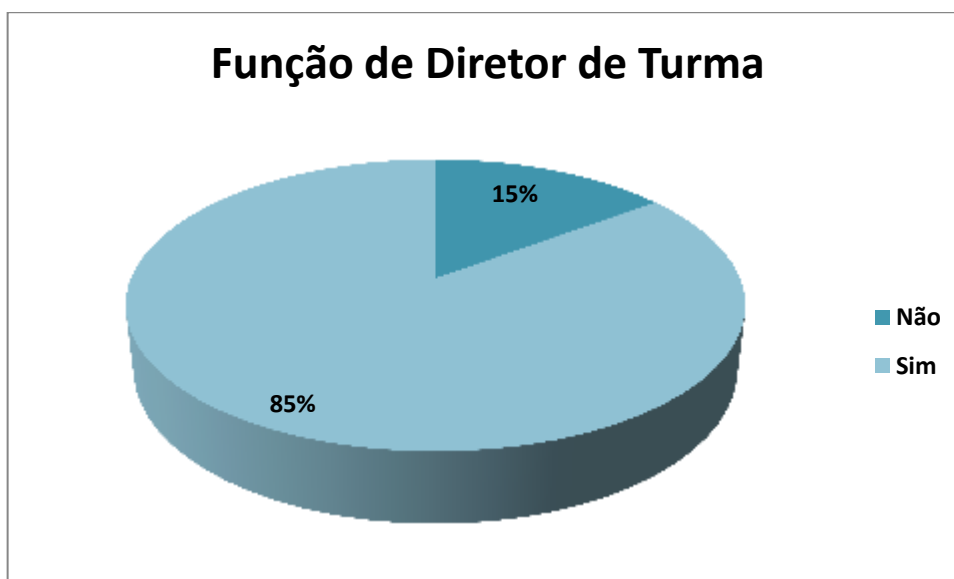


Figura 6 - Representação gráfica referente à possibilidade de ter exercido Funções de Diretor de Turma



Figura 7 - Representação gráfica referente à possibilidade de ter exercido Funções de Coordenador de Departamento

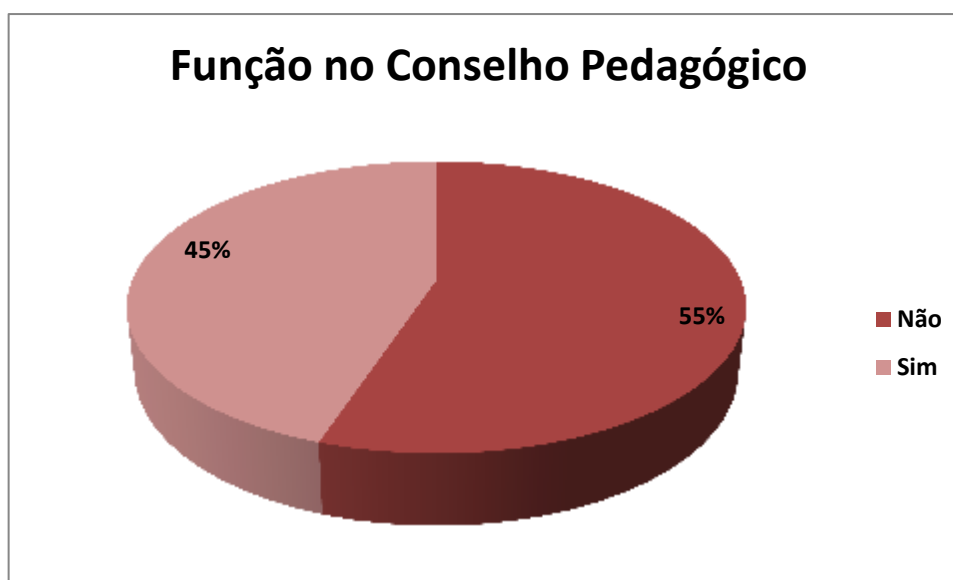


Figura 8 - Representação gráfica referente à possibilidade de ter exercido Funções no Conselho Pedagógico

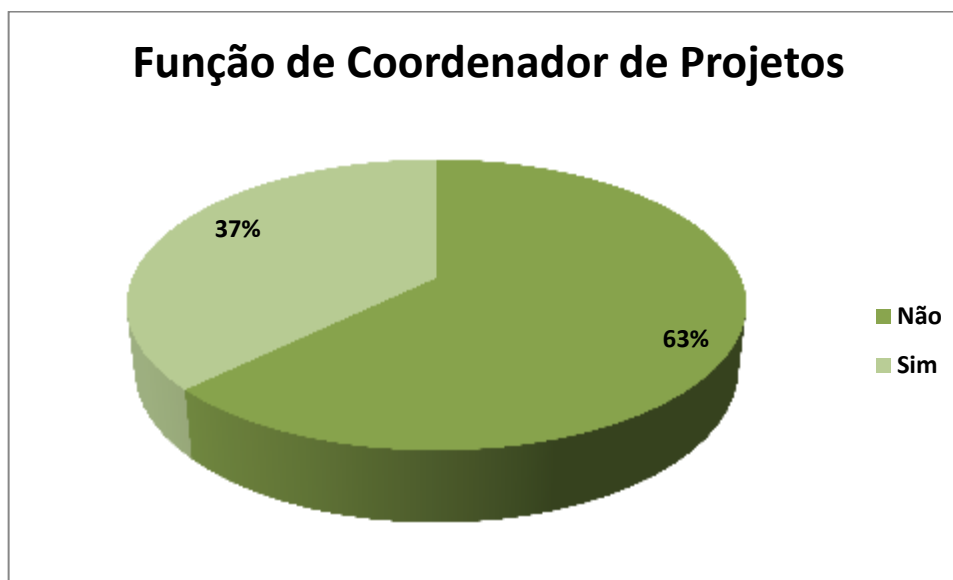


Figura 9 - Representação gráfica referente à possibilidade de ter exercido Funções de Coordenador de Projetos

Em suma, relativamente às funções de diretor de turma, dos (N=223), 85,2% responderam que exercem/já exerceram a função de diretor de turma, por sua vez 14,8% dos inquiridos responderam que não exercem/exerceram.

Enquanto às funções de coordenador departamento, 161 dos inquiridos (72,2%), responderam que nunca exerceram essa função. Já 62 indivíduos (27,8%), responderam já exerceram a função de coordenador departamento.

No que diz respeito á função de conselho pedagógico, 123 indivíduos (55,2%), respondeu que nunca integrou um conselho pedagógico, ao passo que 100 indivíduos (44,8%), responderam que já integraram o conselho pedagógico.

Por último, relativamente às funções de coordenador de projetos 83 indivíduos (37,2%), responderam que exercem ou já exerceram essa função, por sua vez 140 indivíduos (62,8%), responderam que nunca exerceram essa função.

2.8.5 Nível de Ensino Lecionado

A tabela abaixo diz respeito ao número total da amostra. Uma vez que o nosso trabalho se baseia no 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, torna-se perceptível a amostra referida a seguir apenas apresentar valores relativos ao 2º e 3º Ciclos.

Tabela 1 - Nível de Ensino Lecionado

nível ensino lecionado(5)				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2º e 3º Ciclos	223	100,0	100,0	100,0

2.8.6 Experiência Profissional

Neste estudo a experiência profissional dos professores, foi repartida em cinco intervalos, registando-se um valor superior nos docentes com 11 a 20 anos de experiência profissional: <6 anos (N=16); 6-10 anos (N=34); 11-20 anos (N=84); 21-30 anos (N=58) e >30 anos (N=31).



Figura 10 – Representação gráfica da Experiência Profissional

2.8.7 Anos de Trabalho no Presente Estabelecimento de Ensino

Neste estudo os anos de trabalho dos docentes no presente estabelecimento de ensino, foi dividida em três intervalos, sendo que na maioria os professores apresentam baixos valores de permanência no mesmo estabelecimento de ensino, ou seja, menos de cinco anos: <5 anos (N=113); 5-10 anos (N=44) e >10 anos (N=66).

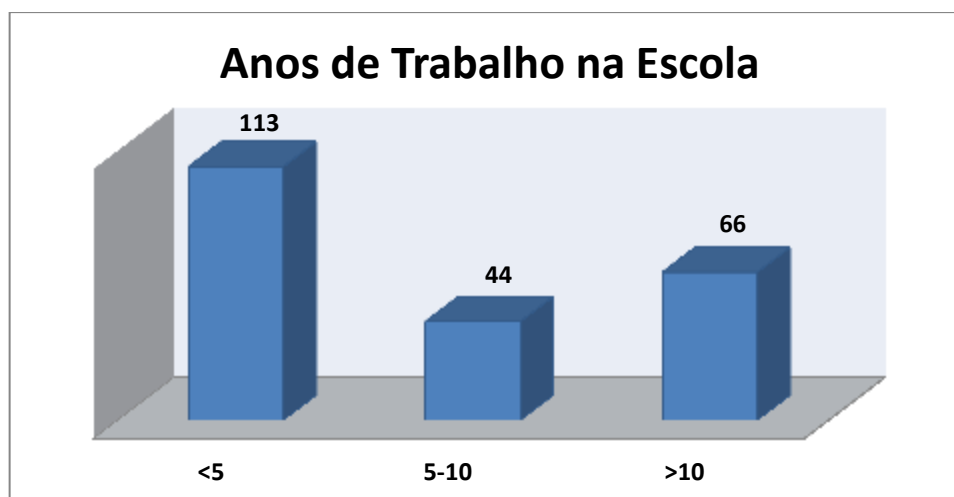


Figura 11 – Representação gráfica do numero de Anos de Trabalho na Escola

2.8.8 Experiência com Alunos com N.E.E

Na resposta a esta pergunta do questionário 36 docentes responderam que não tiveram qualquer experiência como docentes com alunos com NEE (N=36) e 187 responderam que já tiveram essa experiência (N=187).

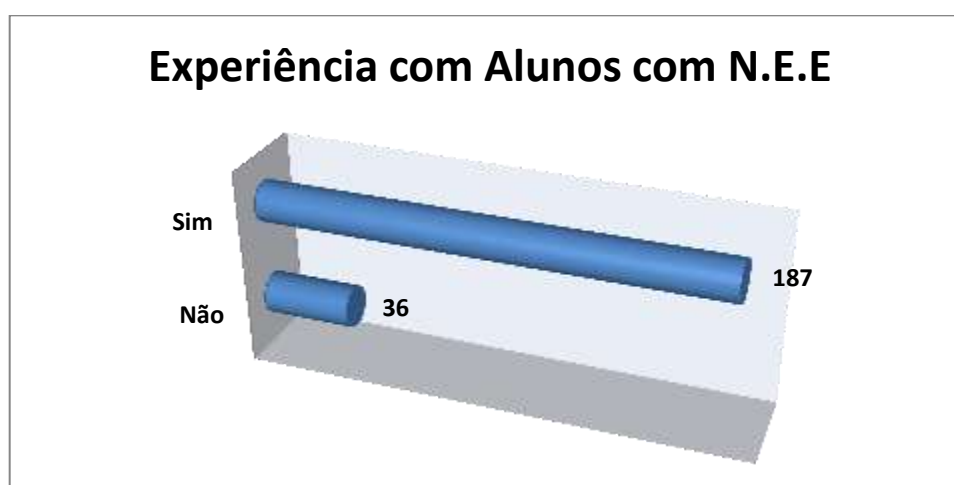


Figura 12 - Representação gráfica referente à possibilidade dos docentes terem tido Experiência com alunos com NEE

2.8.9 Contato com Crianças com N.E.E na Infância ou Juventude

Na resposta a esta pergunta do questionário 98 docentes responderam que não tiveram quaisquer contactos com crianças com NEE na sua infância ou juventude (N=98) e 125 responderam que tiveram esse contacto (N=125).



Figura 13 - Representação gráfica referente do número de docentes que tiveram contacto com crianças com NEE na infância ou juventude

Capítulo 3

Apresentação dos Resultados

3.1 Análise e Tratamento dos Resultados

Depois de aplicação do questionário, procedeu-se à análise, tratamento e apresentação dos resultados obtidos, de modo a que fosse possível retirar as consequentes conclusões. Numa fase inicial, irão ser apresentadas as medidas descritivas de cada uma das variáveis que foram avaliadas e posteriormente irá ser realizada uma análise inferencial ajustada a cada hipótese do estudo. Referir que relativamente às medidas descritivas, numa primeira fase, esta baseia-se na análise das variáveis em questão recorrendo-se à análise: da média, desvio padrão, valor máximo e valor mínimo.

3.1.1 Análise Descritiva das Variáveis

No que respeita à Análise Descritiva, esta foi elaborada com base em cada uma das variáveis anteriormente já referidas:

- Sentimento de competência e capacidade;
- Satisfação pessoal nas relações profissionais;
- Perceção do reconhecimento pelos outros colegas;
- Satisfação na relação com os alunos.

Tabela 2 - Análise descritiva da dimensão Sentimento de competência e capacidade

Statistics		
Índice de Sentimento de Competência e Capacidade		
N	Valid	223
	Missing	0
Mean		5,10
Median		5,00
Std. Deviation		,685
Minimum		3
Maximum		6
Percentiles	25	4,67
	50	5,00
	75	5,67

A análise da Tabela 2, revela que a média relativa à variável Sentimento de Competência e Capacidade é de ($M=5.10$; $DP=0,685$), significa isto, que é superior ao ponto médio da escala. Estes resultados mostram assim que os docentes que responderam ao questionário apresentam um elevado grau de competência e capacidade.

Tabela 3 - Análise descritiva da dimensão Satisfação pessoal nas relações profissionais

Statistics		
Indice de Satisfação Pessoal nas relações Profissionais		
N	Valid	223
	Missing	0
Mean		4,55
Median		4,67
Std. Deviation		,896
Minimum		2
Maximum		6
Percentiles	25	4,00
	50	4,67
	75	5,33

Na tabela apresentada em cima (Tabela 3), pode-se verificar que a média obtida na dimensão satisfação pessoal nas relações profissionais é de ($M=4,55$; $DP=0,896$) o que corresponde a uma elevado grau de satisfação. O valor mínimo e máximo de resposta varia entre 2 e 6.

Tabela 4 - Análise descritiva da dimensão Perceção do reconhecimento pelos outros colegas

Statistics		
Indice de Perceção do Reconhecimento pelos outros Colegas		
N	Valid	223
	Missing	0
Mean		5,01
Median		5,00
Std. Deviation		,800
Minimum		3
Maximum		6
Percentiles	25	4,33
	50	5,00
	75	5,67

Depois de analisar a Tabela 4, podemos verificar que a média relativamente à dimensão da perceção do reconhecimento pelos outros colegas é de grau elevado ($M=5,01$; $DP=0,800$)

Tabela 5 -Análise descritiva da dimensão Satisfação na relação com os alunos

Statistics		
Índice de Satisfação na relação com os Alunos		
N	Valid	223
	Missing	0
Mean		4,91
Median		5,00
Std. Deviation		,728
Minimum		3
Maximum		6
Percentiles	25	4,33
	50	5,00
	75	5,33

A Tabela 5 que diz respeito à dimensão satisfação na relação com os alunos, mostra-nos que os inquiridos têm um grau elevado de satisfação na relação com os alunos ($M=4,91$; $DP=0,728$). Relativamente aos valores mínimo e máximo, são de 3 e 6 respetivamente.

3.1.2 Análise Inferencial

No que respeita a este ponto, irá ser feita uma análise inferencial, baseada na avaliação de cada uma das hipóteses de estudo de modo a avaliar a sua significância, com o objetivo de verificar se existe algum tipo de relação ou não entre as variáveis em estudo, dentro dos respetivos grupos disciplinares.

H1: Nos professores de Educação Física o sentimento de competência e capacidade, a satisfação pessoal nas relações profissionais, a perceção do reconhecimento pelos outros e a relação com os alunos, relacionam-se de forma positiva entre si.

Tabela 6 - Correlações: Professores de Educação Física

Correlations			Indice de Sentimento de Competência e Capacidade	Indice de Satisfação Pessoal nas relações Profissionais	Indice de Percepção do Reconhecimento pelos outros Colegas	Indice de Satisfação na relação com os Alunos
Spearman's rho	Indice de Sentimento de Competência e Capacidade	Correlation Coefficient	1,000	,663**	,634**	,663**
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,000
		N	53	53	53	53
	Indice de Satisfação Pessoal nas relações Profissionais	Correlation Coefficient	,663**	1,000	,517**	,570**
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	,000
		N	53	53	53	53
	Indice de Percepção do Reconhecimento pelos outros Colegas	Correlation Coefficient	,634**	,517**	1,000	,550**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	,000
		N	53	53	53	53
	Indice de Satisfação na relação com os Alunos	Correlation Coefficient	,663**	,570**	,550**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	.
		N	53	53	53	53

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

As correlações entre os quatro índices são todas significativas porque Sig <0,05.

H2: Nos professores de Matemática o sentimento de competência e capacidade, a satisfação pessoal nas relações profissionais, a percepção do reconhecimento pelos outros e a relação com os alunos, relacionam-se de forma positiva entre si.

Tabela 7 - Correlações: Professores de Matemática

Correlations			Indice de Sentimento de Competência e Capacidade	Indice de Satisfação Pessoal nas relações Profissionais	Indice de Percepção do Reconhecimento pelos outros Colegas	Indice de Satisfação na relação com os Alunos
Spearman's rho	Indice de Sentimento de Competência e Capacidade	Correlation Coefficient	1,000	,564**	,677**	,650**
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,000
		N	105	105	105	105
	Indice de Satisfação Pessoal nas relações Profissionais	Correlation Coefficient	,564**	1,000	,623**	,464**
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	,000
		N	105	105	105	105
	Indice de Percepção do Reconhecimento pelos outros Colegas	Correlation Coefficient	,677**	,623**	1,000	,600**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	,000
		N	105	105	105	105
	Indice de Satisfação na relação com os Alunos	Correlation Coefficient	,650**	,464**	,600**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	.
		N	105	105	105	105

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

As correlações entre os quatro índices são todas significativas porque Sig <0,05.

H3: Nos professores de Português o sentimento de competência e capacidade, a satisfação pessoal nas relações profissionais, a perceção do reconhecimento pelos outros e a relação com os alunos, relacionam-se de forma positiva entre si.

Tabela 8 - Correlações: Professores de Português

Correlations						
			Índice de Sentimento de Competência e Capacidade	Índice de Satisfação Pessoal nas relações Profissionais	Índice de Perceção do Reconhecimento pelos outros Colegas	Índice de Satisfação na relação com os Alunos
Spearman's rho	Índice de Sentimento de Competência e Capacidade	Correlation Coefficient	1,000	,342**	,544**	,701**
		Sig. (2-tailed)	.	,006	,000	,000
		N	64	64	64	64
	Índice de Satisfação Pessoal nas relações Profissionais	Correlation Coefficient	,342**	1,000	,596**	,332**
		Sig. (2-tailed)	,006	.	,000	,007
		N	64	64	64	64
	Índice de Perceção do Reconhecimento pelos outros Colegas	Correlation Coefficient	,544**	,596**	1,000	,508**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	,000
		N	64	64	64	64
	Índice de Satisfação na relação com os Alunos	Correlation Coefficient	,701**	,332**	,508**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,007	,000	.
		N	64	64	64	64

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

As correlações entre os quatro índices são todas significativas porque Sig <0,05.

Como os Índices utilizados não seguem modelos normais, foi considerado mais correta a utilização do coeficiente de correlação de Spearman, embora para qualquer das Hipóteses as amostras apresentarem um $N > 30$, ou seja, os resultados obtidos usando este coeficiente ou o coeficiente de correlação de Pearson iria-nos levar a retirar resultados idênticos, embora um pouco mais baixos no segundo, porém as conclusões não se alterariam.

Capítulo 4

Discussão dos Resultados e Influência deste Estudo

4.1 Discussão de Resultados

Considerando os resultados obtidos e revelados anteriormente, neste tópico irá ser feita a discussão dos mesmos de uma forma bipartida, ou seja, numa primeira etapa irão ser discutidos os resultados de natureza descritiva e posteriormente, numa segunda etapa, irão ser discutidos os dados de natureza inferencial.

No que respeita à dimensão “Sentimento de Competência e Capacidade”, foi possível verificar que as respostas obtidas foram bastante positivas, visto esta dimensão apresentar uma média elevada ($M=5,10$), fator comprovado por Ferreira & Moreira (2012):

Em geral, estes professores têm uma boa imagem de si e da sua profissão. No entanto, os professores do INEF (os mais velhos), referindo que sempre desempenharam com enorme profissionalismo as suas funções e mostrando alguma humildade, mencionam ser professores razoáveis. Os mais novos, afirmando que ainda possuem bastante margem de progressão, têm poucas dúvidas em afirmar-se como professores bons e responsáveis (p. 755).

Ruivo (2008, p. 47) refere também que os docentes “demonstram ter capacidade e vontade para serem educadores e professores e gostam da profissão”, indo ao encontro dos valores registados/conclusões retiradas nesta dissertação.

Ao nível da dimensão “Satisfação Pessoal nas Relações Profissionais”, foi registada uma média igualmente positiva ($M=4,55$), fator que vai no encontro do que a literatura específica defende, estando presente num estudo de Pedro & Peixoto (2006):

Relativamente aos itens escolhidos como mais relevantes para justificar a satisfação profissional, os mais selecionados pela totalidade da amostra foram, por ordem decrescente, os itens 1 (Trabalho direto com os alunos), 5 (relação com os alunos), 11 (relações pessoais com outros professores), e 7 (relações profissionais com outros professores) (p. 255).

Segundo Thousand & Villa (1990, citado por Leitão, 2010) estes defendiam:

Num estudo sobre a necessidade de os professores necessitarem do apoio dos seus pares, no âmbito dos seus esforços de melhoria das práticas, verificaram que há uma forte conexão entre o sentimento de competência e capacidade dos professores e o facto de integrarem equipas de trabalho que se estruturam na base da cooperação, colaboração e apoio mútuo (p. 190).

No âmbito da dimensão “Perceção do Reconhecimento Pelos Outros Colegas”, foi registada uma média elevada ($M=5,01$), o que demonstra uma grande importância dada pelos professores a esta dimensão, situação destacada por Ruivo et al. (2008, p. 27) que nota que “em suma, os professores revelam ter capacidade e vontade para serem educadores e professores, e gostam da profissão. Contudo, sentem-se merecedores de mais e melhor reconhecimento, melhor vencimento e, sobretudo, de mais garantias relativamente ao futuro.”

Sendo este um ponto reforçado por Seco (2002, citado por Ruivo et al, 2008):

Os políticos e os órgãos de gestão das escolas deveriam colocar o acento tónico na motivação dos professores ao nível do seu reconhecimento e da sua auto-actualização, procurando que eles possam melhorar o seu desempenho através do desenvolvimento de uma maior competência, confiança e autonomia, ganhando, desse modo, a estima de si próprio e a dos outros (p. 9).

Por fim no que respeita à dimensão “Satisfação na Relação com os Alunos” foi possível verificar que esta última dimensão apresenta uma média igualmente muito positiva ($M=4,91$), fator que permite retirar uma conclusão defendida por Pedro & Peixoto (2006), no que respeita à análise da motivação e satisfação profissional dos docentes:

Os resultados do presente estudo deverão assim ser analisados num duplo sentido: sob o ponto de vista dos professores e dos alunos, visto as experiências vividas nas salas de aula poderem revelar-se mutuamente benéficas ou prejudiciais para ambos, e em igual intensidade (p. 259).

Segundo Neves (1996, citado por Ruivo et al, 2008) “Os grandes beneficiários da motivação dos professores, do seu bem-estar serão os alunos. [...] considera que o professor motivado e realizado tende também a ter alunos motivados e ativos.” (Ruivo et al, 2008, p. 12).

Numa segunda etapa, e como já tinha sido referido anteriormente, irá ser realizada uma discussão dos resultados obtidos em cada uma das hipóteses em estudo, de modo a relacioná-los com a literatura existente no mesmo âmbito.

Ao nível da primeira hipótese de estudo, *Nos professores de Educação Física o sentimento de competência e capacidade, a satisfação pessoal nas relações profissionais, a perceção do reconhecimento pelos outros e a relação com os alunos, relacionam-se de forma positiva entre si*, foi possível registar uma correlação positiva entre todas as variáveis em estudo, porém verificou-se que ao nível do grupo disciplinar de Educação Física a correlação mais forte surge entre “Sentimento de Competência e Capacidade” e a “Satisfação Pessoal nas relações Profissionais” e ainda a “Satisfação na Relação com os Alunos”, fator reforçado por

Ramos (2008) o qual refere que “Muitas vezes o professor encontra o sentido e a satisfação no seu trabalho nas vitórias alcançadas pelos alunos...” (p. 102) e que “no entanto, quanto maior é o individualismo, maiores são as dificuldades profissionais sentidas pelos docentes e, inversamente, quanto mais intenso o relacionamento, a todos os níveis de docência, maior a satisfação e a tranquilidade recuperadas.” (p. 104).

No que respeita há segunda hipótese de estudo, *Nos professores de Matemática o sentimento de competência e capacidade, a satisfação pessoal nas relações profissionais, a perceção do reconhecimento pelos outros e a relação com os alunos, relacionam-se de forma positiva entre si*, verificou-se igualmente uma correlação positiva entre todas as variáveis estudadas, contudo as variáveis “Sentimento de Competência e Capacidade” e a “Perceção de Reconhecimento pelos outros Colegas” foram as que registaram uma correlação mais forte, situação referida por Saraiva & Ponte (2003)

Só ocorre mudança se o professor estiver disposto a correr os riscos inerentes [...] e evidencia como esta mudança pode ser impulsionada se o trabalho desenvolvido pelo professor for reconhecido pelos seus pares e pela comunidade educativa em geral (p. 30).

Por fim ao nível da terceira hipótese de estudo, *Nos professores de Português o sentimento de competência e capacidade, a satisfação pessoal nas relações profissionais, a perceção do reconhecimento pelos outros e a relação com os alunos, relacionam-se de forma positiva entre si*, foi registada igualmente uma correlação positiva entre todas as variáveis em estudo, sendo que a relação entre a variável “Sentimento de Competência e Capacidade” e a variável “Satisfação na Relação com os Alunos” foi a que registou um maior índice de correlação, situação referida como sendo muito comum e importante por parte da literatura científica, tal como comprova Leitão (2010):

Os contactos interativos professor-aluno proporcionam experiências contingentes, os sentimentos de competência do professor são reforçados, já que avalia a sua competência a partir dos resultados das suas intervenções. Quando a sua intervenção põe termo a comportamentos não desejáveis ou desencadeia, nos seus alunos, comportamentos adequados e socialmente aceitáveis, os seus sentimentos de competência são reforçados (p. 188).

O facto de todas as correlações apresentarem valores positivos e as hipóteses de estudo serem todas significativas ($\text{sig} < 0,05$), leva-nos a concluir que existe uma panóplia significativa de variáveis que podem influenciar positiva ou negativamente a motivação e a satisfação profissional dos docentes, independentemente dos grupos disciplinares em questão. Esta situação pode ser comprovada pela literatura científica, sendo como exemplo a análise

feita por Wangberg (1984, citado por Ramos, 2009) o qual refere que existem diversos fatores que podem influenciar a satisfação e motivação dos docentes, tais como:

- *Fatores sociais*: baixo nível de respeito e estatuto sociais, salários, transferências involuntárias, aumento da percentagem de feminização docente;
- *Fatores institucionais*: curricula não adequados, falta de tempo para a interação com os alunos, desumanização do sistema, ambiente de trabalho deficiente, necessidades intrínsecas e extrínsecas;
- *Fatores pessoais*: padrões de sucesso - mito do “super professor”, pluralidade de papéis, personalidade preocupada, fracos hábitos de saúde - fumo, bebida, falta de repouso e de exercício, fraca alimentação (Ramos, 2009, p. 11).

Segundo Ramos (2009) existem ainda outros tantos fatores, fundamentais, que influenciam os docentes cada vez mais nos dias de hoje e que comprometem a sua satisfação profissional, e por sua vez o seu desempenho profissional, tais como: o fator económico, o fator institucional, o fator pedagógico (que engloba em si – o rendimento do aluno, sucesso/insucesso; as condições de trabalho), o fator relacional (que engloba – a relação professor-alunos e a relação professor-colegas), o fator social (que encerra em si – o estatuto docente e a imagem/representação social do professor).

Independentemente de a autoestima e a satisfação profissional dos docentes apresentar um ínfimo número de variáveis possíveis de serem tidas em conta, segundo estudos realizados recentemente, foi possível concluir que os níveis de satisfação profissional e autoestima dos docentes apresenta-se baixa, tal como referem Figueiredo & Rojo (2008):

- Identificámos perceções emocionalmente negativas e grandes dificuldades para referenciar emoções positivas, o que revela níveis baixos de bem-estar subjetivo;
- Os professores fazem, globalmente, juízos avaliativos negativos sobre a satisfação com a profissão docente;
- Não é possível falar de níveis de bem-estar subjetivo já que este é um constructo de satisfações emocionais, de prazer e de sentimentos de gratificação e envolvimento total;
- Os professores revelam emoções negativas e a quase inexistência de situações de gratificação ou envolvimento total com a prática docente;
- Há indícios de baixo investimento e empenhamento nos fatores que aumentam o saber com a profissão;
- Os professores relacionam estreitamente a satisfação com a vida em geral com a sua satisfação profissional;

- Sendo este grupo profissional fundamental para o desenvolvimento humano, como não se sentem satisfeitos com a sua profissão, podemos estar face a um risco no ensino e na saúde para alunos, professores e para as famílias portuguesas (p. 267).

Segundo um estudo levado a cabo por Pedro (2011), esta ideia encontra-se igualmente referida, tendo a autora verificado que os docentes apresentam baixos níveis de satisfação profissional, sendo que estes valores são indicativos de um sentimento de descontentamento profissional elevados e por sua vez comprometedores da qualidade do ensino oferecido aos alunos (p. 47).

No caso deste presente estudo, foi possível verificar através da análise dos resultados obtidos, que os valores de autoestima, satisfação profissional e autoeficácia dos docentes inquiridos são positivos, contrariando um pouco os resultados referidos anteriormente. Esta situação pode dever-se em parte, segundo Costa (1994, citado por Ferreira & Moreira, 2010) ao fato de:

As diferentes perceções também parecem resultar das passagens destes professores por escolas de diferentes regiões do país, escolas com as suas particulares características humanas, sociais e físicas, que se refletiram nas formas de estar e de agir destes docentes, bem como dos desiguais anos de experiência profissional, que acabaram, inevitavelmente, por definir modos diferentes de percecionar a intervenção dos professores... (p. 77).

4.2 Influência deste estudo para o ensino da Educação Física

No que respeita à nossa área de intervenção, que neste caso em particular está direcionada para o ensino da Educação Física, é possível verificar que independentemente do grupo disciplinar a motivação e a satisfação profissional dos docentes está diretamente relacionada com diversos fatores presentes no dia-a-dia dos docentes, sendo que no que respeita à atualidade da Educação Física no nosso país podemos destacar fatores tais como: a fraca remuneração; a legislação em vigor (associada a vários cortes: redução de carga horária, exclusão da nota de Educação Física para a média final de ensino secundário, entre outros fatores); o facto de os alunos nem sempre atingirem o sucesso em Educação Física (um pouco devido ao descrédito da disciplina perante a sociedade, que conduz a uma desmotivação dos alunos perante a disciplina); as fracas condições de trabalho (no que respeita a espaços de aula e a condições materiais degradantes); as relações com os alunos e com os pares não serem

sempre as melhores e ainda a imagem pouco positiva que a disciplina e os docentes de Educação Física apresentam perante a sociedade atual (sendo considerada uma disciplina de importância inferior).

Estes sujeitos sentem-se satisfeitos quando avaliam a sua autoestima, bem como a sua imagem profissional. A maioria revela que não sente que a sociedade reconheça o seu trabalho profissional, o que, desde logo, se traduz num vencimento que não corresponde ao esforço despendido para cumprir as funções exercidas, pelo que experimenta alguma preocupação com o futuro. Demonstram ter capacidade e vontade para serem educadores e professores e gostam da profissão. Contudo, sentem-se merecedores de mais e melhor reconhecimento, melhor vencimento e, sobretudo, de mais garantias relativamente ao futuro. Em geral manifestam-se satisfeitos com a escola e com os alunos, designadamente com a transparência na gestão da escola, com o bom ambiente aí vivido, e com a atenção que se disponibiliza aos alunos com dificuldades educativas especiais. A maioria não está satisfeita com o interesse revelado pelos alunos nas questões de aprendizagem escolar, e também apresenta insatisfação quanto às políticas educativas do Ministério da Educação, mas considera que as condições de trabalho na sua escola são boas (Ruivo et al., 2008; p. 47 - 48).

Segundo Ferreira & Moreira (2010), no que respeita a este panorama atual da disciplina de Educação Física, podemos verificar que:

Perante esta situação que prejudica a afirmação da consistência da atuação dos professores de Educação Física junto dos docentes de outras especialidades, pensamos que é necessário refletir sobre tais diferenças e promover iniciativas que reforcem a consciência do que está em causa e do que pode contribuir para conferir maior coerência à ação, sendo certo que isso passa por equacionar as componentes da formação, seja esta científica, pedagógica ou técnica (p. 77-78).

Para além de esta situação prejudicar os professores de Educação Física e a credibilidade social da disciplina, esta falta de motivação e satisfação profissional dos nossos professores leva a uma degradação na qualidade do processo de ensino-aprendizagem, tal como refere Pedro (2011):

Entende-se, desta forma, como útil procurar promover nos docentes maiores índices de autoeficácia e de satisfação profissional mais saudáveis e melhor sustentados, na medida em que os mesmos se apresentam como fatores relevantes para a persecução de uma maior qualidade no processo de ensino-aprendizagem (p. 38).

Considerando estas dificuldades dos docentes de Educação Física e da própria imagem da disciplina, torna-se cada vez mais importante desenvolver e promover um trabalho de cooperação, não só entre professor-aluno (promovendo-se a inclusão escolar) mas também entre professor-professor (não só entre os professores de Educação Física mas também entre

os professores da nossa área e os professores das outras disciplinas – promovendo-se assim a interdisciplinaridade).

Uma Educação Física criadora de valores, uma Educação Física que, e recorrendo às reflexões de António Sérgio sobre a escola, se disponha a criar valores educativos. Sim, “o que ela, a escola, - a E.F. acrescentamos nós – deve produzir a todo o momento são valores educativos”. [...] Trata-se, afinal, de redescobrir e revalorizar os valores da cidadania, os valores espirituais, morais, sociais, culturais, ocultos no currículo da Educação Física de forma a promover mais ativamente o desenvolvimento desses valores (Leitão, 2010; p. 239).

Os professores de Educação Física, para se confrontarem, de forma crescente, com o desafio de recorrerem mais sistematicamente à aprendizagem cooperativa, precisam de compreender mais aprofundadamente os grandes princípios estruturadores desta abordagem (interdependência positiva, responsabilidade individual, interação face-a-face, competências sociais e avaliação dos procedimentos de grupo) e de pôr em prática as estruturas cooperativas desenvolvidas por diversos autores (Johnson e Johnson, 1989; Johnson e Johnson, 1997; Slavin, 1990; Slavin, 1995; Kagan, 1998; Kagan, 2000) e que nomeadamente Orlick e Grinesky (1996) transportaram para o campo da Educação Física (Leitão, 2010; p. 259)

No que respeita ao trabalho de cooperação e entreajuda no âmbito da relação professor-professor, importa destacar a relevância da formação dos professores, ou seja, a sua formação inicial e contínua, tal como defendem Villa, Thousand & Nevin (1996, citados por Silva, 2002) os quais criticam a forma como os docentes são formados, a um nível inicial, destacando a pouca orientação dada para o trabalho em parceria com outros colegas de profissão, condicionando no futuro a sua disponibilidade para o trabalho cooperativo em tarefas onde esta atitude se apresente como essencial para o sucesso de terminadas tarefas. Sapon-Shevin (1988, citado por Silva, 2002) reforça ainda esta ideia, referindo que a maioria dos entraves postos ao trabalho cooperativo prende-se com as competências profissionais e com a natureza da formação de cada um.

Poderemos então concluir que o trabalho cooperativo surge como um meio facilitador para influenciar de forma positiva todas as variáveis que estão diretamente ligadas aos processos de motivação e satisfação profissional dos docentes, sendo uma medida positiva a ser adotada ao nível da Educação Física (e não só) de modo a promover a qualidade do processo ensino-aprendizagem apresentado na disciplina bem como a promover a melhoria da imagem social quer da Educação Física quer dos seus docentes.

Conclusão

A Autoestima segundo a literatura científica consultada, e neste caso específico, segundo Mosquera & Stobäus (2006):

É o conjunto de atitudes que cada pessoa tem sobre si mesma, uma percepção avaliativa sobre si próprio, uma maneira de ser, segundo a qual a própria pessoa tem ideias sobre si mesmo, que podem ser positivas ou negativas. Não é estática, pois apresenta altos e baixos, revelando-se nos acontecimentos sociais, emocionais e psíquico-fisiológicos (psicossomáticos), emitindo sinais detetáveis em vários graus (p. 85).

Esta surge devido à interação da pessoa com o seu contexto social, sendo por isso mesmo consequente das relações entre eu e o outro e da relação comigo próprio, é vista como uma forma de reconhecimento sobre nós próprios, como analisamos os nossos sentimentos, ideias, atitudes, potencialidades, ou seja a imagem (o mais real possível) que temos relativamente àquilo que somos.

Segundo os autores anteriormente referenciados, Mosquera & Stobäus (2006), são traços de uma autoestima positiva:

Ter segurança e confiança em si mesmo; procurar a felicidade; reconhecer nossas qualidades sem maiores vaidades; não considerar-se superior e nem inferior aos outros; saber admitir limitações e aspetos menos favoráveis da personalidade; ser aberto e compreensivo; ser capaz de superar os fracassos com categoria; saber estabelecer relações sociais saudáveis; ser crítico construtivo; e, principalmente, ser coerente e consequente consigo mesmo e com os outros (p. 85).

Assim sendo o objetivo da realização desta dissertação passava por contribuir de uma forma positiva para melhorar o sentimento de autoestima dos docentes em geral, mas neste caso específico dos docentes de Educação Física, tentando-se compreender de que forma poderá ser a autoestima, a satisfação profissional e o bem-estar geral dos nossos docentes melhorados, bem como quais as medidas que podem ser postas em prática para que estes possam ter maior confiança, uma imagem mais positiva e possam desempenhar o melhor papel possível no que toca ao ensino da sua disciplina. Para que tal situação aconteça foi possível verificar que seria necessário: um maior reconhecimento a nível social, relativo ao trabalho dos docentes de Educação Física bem como uma maior consideração relativamente à disciplina; uma melhor formação inicial de docentes, de modo a promover um trabalho de

entreadjudada entre colegas de escola bem como a promoção e aplicação de um processo ensino-aprendizagem com base num espírito cooperativo (promovendo-se assim a inclusão de todos os alunos bem como um desenvolvimento adequado de cada um destes). Todos estes aspetos contribuiriam para o desenvolvimento positivo do sentimento de competência e capacidade dos docentes, que por sua vez iria então afetar positivamente a motivação e a satisfação profissional que os professores de Educação Física tanto procuram e pretendem encontrar no seu dia-a-dia na escola.

Para que estas situações pudessem ser analisadas e comprovadas foram então elaboradas três hipóteses de estudo, de modo a darem resposta às questões inicialmente levantadas, levando a perceber de que forma se encontrava a autoestima e a satisfação profissional dos docentes do nosso país, em três grupos disciplinares distintos (Educação Física, Matemática e Português).

Foi possível concluir que, em todas as hipóteses de estudo estabelecidas, as variáveis em estudo (Sentimento de Competência e Capacidade, Satisfação Pessoal nas Relações Profissionais, Perceção do Reconhecimento pelos Outros e Satisfação na Relação com os Alunos) apresentavam correlações significativamente positivas em todos os grupos disciplinares. Foi possível também verificar que em todos os grupos disciplinares avaliados (Educação Física, Matemática e Português) a variável que apresentava índices de correlação mais fortes com as restantes era a variável relativa ao Sentimento de Competência e Capacidade, sendo que esta se poderia correlacionar mais fortemente com todas as outras.

No que respeitava à Educação Física, os professores associavam o Sentimento de Competência e Capacidade mais diretamente à Satisfação nas Relações Profissionais (a um trabalho cooperativo com todos os agentes da comunidade educativa) e à Satisfação na Relação com os Alunos (uma relação assente não só num bom clima de aula mas também assente num clima de aprendizagem).

Já ao nível do grupo disciplinar de Matemática, os docentes consideravam que a variável relativa à Perceção do Reconhecimento pelos outros Colegas era a que mais significativamente se associava ao desenvolvimento do Sentimento de Competência e Capacidade, o que demonstra que os professores deste grupo disciplinar destacam que o reconhecimento do seu trabalho por parte da comunidade educativa (e em particular dos pares) é o fator mais determinante para que estes se sintam motivados de modo a desenvolver o melhor trabalho possível na sua disciplina.

Por fim e no que respeita á disciplina de Português, verificou-se que os docentes deste grupo disciplinar destacavam a Satisfação na Relação com os Alunos como sendo a variável com maior influência ao nível da melhoria do Sentimento de Competência e Capacidade, sendo que a sua motivação e satisfação profissional melhoravam com um bom clima de aula e aprendizagem assente num trabalho de entreajuda em sala de aula, através do qual os alunos atingissem os resultados pretendidos.

Foi possível concluir não só na fase final da realização deste estudo, mas também durante a sua elaboração, algumas limitações no que respeitava à sua construção e posterior análise, destacando-se as seguintes:

O fato de em muitos questionários não se encontrarem, por vezes, totalmente preenchidos, o que dificultava depois a construção de uma boa base de dados, sendo que a proposta passava por na altura que os docentes se encontravam a responder, caso necessário, ou corrigir algo mal preenchido ou dar indicações mais precisas caso os docentes apresentassem alguma dúvida.

Por outro lado, e esta situação agora como reflexão relativamente às atitudes dos nossos docentes, considero importante que os docentes se “abram” mais a este tipo de estudos e se encontrem mais disponíveis/recetíveis à sua elaboração, pois muitas vezes daí podem advir conclusões interessantes que permitam a esses mesmos docentes melhorarem o seu desempenho profissional e melhorarem a qualidade do ensino no nosso país. Sendo que neste caso a limitação surgiu ao nível de ter sido difícil, por vezes, os docentes aceitarem da melhor forma os nossos pedidos no que respeitava ao preenchimento de questionários e outras tantas vezes nem sequer enviarem posterior resposta, o que atrasou um pouco os resultados a serem recolhidos.

Para que futuros estudos possam ir ainda mais ao encontro da melhoria da nossa área de intervenção, considero interessante salientar o seguinte:

- Conseguir uma maior amostra, tentando-se abranger uma maior área geográfica do nosso país;
- Conseguir, eventualmente, comparar os resultados obtidos no que respeita à autoestima, autoeficácia, motivação e satisfação profissional nas diferentes regiões do nosso país, comparando zonas rurais e zonas urbanas;
- Realizar um estudo centrado essencialmente na disciplina de Educação Física, analisando esta temática em diferentes ciclos de escolaridade;

- Seria também interessante compreender para cada item do questionário, quais as perguntas que apresentaram maiores médias de resposta em cada um dos grupos disciplinares.

Bibliografia

- Alarcão, I. (1998). Revisitando a competência dos professores na sociedade de hoje. *Aprender. Revista da ESE de Portalegre*, 21, 46-50.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191.
- Brás, J. (1996). Metamorfoses na formação de professores de Educação Física. *Boletim SPEF*, 14, 47-54.
- Cunha, A. (2012). Representação do “bom” professor: o “bom” professor em geral e o “bom” professor de educação física em particular. *Educação em Revista*, 11(2).
- Davim, M. (2011). Professores que fazem de pais. *Semanário Sol*, 34-35.
- Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação – Nas áreas das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca (1994).
- Decreto-Lei n.º 3/ 2008, de 7 de Janeiro. Ministério da Educação
- Ferreira, A. & Moreira, J. (2010). A auto-estima profissional dos professores de educação física em Portugal *Exedra*. 4, 65-80. Acedido a 31 de outubro de 2013 em http://www.exedrajournal.com/docs/N4/06A-antonio_gomes_ferreira_pp_65-80.pdf,
- Figueiredo, M. & Álvarez, R. (2008). A satisfação com a profissão em professores do Ensino Secundário em Portugal. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogia*. 19 (3), 255-269.
- Greenwood, J. (2009). *Meanings of Teaching: An International Study of Secondary Teachers' Work Lives*. IAP.
- Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/ 86, de 14 de Outubro. Ministério da Educação
- Leitão, F. (2010). *Valores educativos: cooperação e inclusão*. Luso-Espanhola de Ediciones.
- Lima, J. (1996). O papel de professores nas sociedades contemporâneas. *Educação, Sociedade & Culturas*, 6, 47-72.

-
- Marich, M & Stenlud, K. V. (2009). Countries and Teacher. In Greenwood, J. (2009). *Meanings of Teaching: An International Study of Secondary Teachers' Work Lives*. (30-40).IAP.
- Moniz, L. (2004). Tempestade Pedagógica. *Jornal de Letras*.
- Moreira, J., & Ferreira, A. (2012). A Auto-imagem Profissional dos Professores de Educação Física em Portugal. *Educação & Realidade*, 37(3), 737-759
- Mosquera, J.; Stobäus, C.; Jesus, S. & Hermínio, C. (2006). Universidade: autoimagem, autoestima e autorrealização. São Leopoldo. *Unirevista*, 1 (2), 1-13
- Mosquera, J. & Stobäus, C. (2006). Autoimagem, autoestima e autorrealização: qualidade de vida na universidade. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 7(1), 83-88.
- Neves, S. P., & Faria, L. (2009). Auto-conceito e Auto-eficácia: Semelhanças, Diferenças, Inter-relação e Influência no Rendimento Escolar. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*. 206-218
- Northey, S. & Waterman, S. (2005). *Handbook on differentiated instruction for middle and high schools*. New York: Eye On Education.
- Palla, A. & Castro, E. (2004). Atitudes de professores e estudantes de educação física em relação ao ensino de alunos com deficiência em ambientes inclusivos. *Revista da Sobama*, 9(1), 25-34.
- Pedro, N. (2011). Autoeficácia e satisfação profissional dos Professores: colocando os construtos em relação num grupo de professores do ensino básico e secundário. *Revista de Educação*, XVIII (1), 23-47
- Pedro, N. & Peixoto, F. (2006). Satisfação Profissional e Autoestima em professores dos 2º e 3º ciclo do ensino básico. *Análise Psicológica*, 2. (XXIV): 247-262
- Prick, L. (1989). Satisfaction and Stress among teachers. *International. Journal of Educational Research*, 13, 363-377.
- Ramos, S. (2009). (In) Satisfação e stress docente. FCDEF: Publicações Pedagógicas. Acedido a 30 de setembro de 2013 em <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/8522/1/Bem%20estar%20e%20mal%20estar%20docente.pdf>
-

- Ramos, S. (2008). Grau de Satisfação/Insatisfação Docente dos Estagiários de Ciências do Desporto e Educação Física. Portal dos Psicólogos. Acedido a 30 de setembro de 2013 em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0425.pdf>
- Rodrigues, D. (2008). A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. *Revista da Educação Física/UEM*, 14 (1), 67-73.
- Ruivo, J., Sebastião, J., Rafael, J., Afonso, P., & Nunes, S. (2008). *Ser Professor – Satisfação Profissional e Papel das Organizações de Docentes*. Castelo Branco: Edição do Instituto Politécnico de Castelo Branco e Associação Nacional de Professores.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Sanches, I. (2011). Do aprender para fazer ao aprender fazendo: as práticas de educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 135-156.
- Saraiva, M. & Ponte, J. (2003). O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de Matemática. *Quadrante*, 12 (2), 25-52
- Silva, J. (2002). *Cooperação entre professores: Realidade (s) e Desafios*. Dissertação apresentada ao Departamento de Psicologia Educacional do Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção do grau de mestre, orientada por Professor Doutor José Morgado, Lisboa
- Silva, M. O. E. (2011). Educação Inclusiva - um novo paradigma de escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 119-134. Acedido a 2 de novembro de 2013 em [at.http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rle/n19/n19a08.pdf](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*, 13, 135-153. Acedido a 2 de novembro de 2013 em http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502009000100009&lng=pt&nrm=is
- Tomlinson, C. A. (1999). *Differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria ASCD
- Zêzere, P. (2002). A Escola Inclusiva e a igualdade de oportunidades. *Análise Psicológica*, 20(3), 401-406.

Anexos

Anexo I – Escala de Autoestima Profissional (E.A.P., Leitão, 2012)

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

Não há respostas certas ou erradas. As respostas devem refletir 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 Leciona

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 ☐

ESCALA DE AUTO-ESTIMA PROFISSIONAL

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						

Anexo II – Dados Estatísticos

1. Análise Descritiva dos dados biográficos

→ Frequências

género professor (1)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulativ e Percent
Valid	F	163	73,1	73,1	73,1
	M	60	26,9	26,9	100,0
	Total	223	100,0	100,0	

idade professor (2)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulativ e Percent
Valid	<28 anos	8	3,6	3,6	3,6
	29-34	59	26,5	26,5	30,0
	35-40	44	19,7	19,7	49,8
	41-50	68	30,5	30,5	80,3
	>50	44	19,7	19,7	100,0
	Total	223	100,0	100,0	

habilitações literárias do professor (3)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulativ e Percent
Valid	Bacharelato	2	,9	,9	,9
	Licenciatura	167	74,9	74,9	75,8
	Pós Graduação	27	12,1	12,1	87,9
	Mestrado	27	12,1	12,1	100,0
	Total	223	100,0	100,0	

função professor_grupo disciplinar codificado(4)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulativ e Percent
Valid	Português	64	28,7	28,8	28,8
	Matemática	105	47,1	47,3	76,1
	Educação Física	53	23,8	23,9	100,0
	Total	222	99,6	100,0	
Missing	Sy stem	1	,4		
Total		223	100,0		

função diretor de turma (4.1)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulativ e Percent
Valid	Não	33	14,8	14,8	14,8
	Sim	190	85,2	85,2	100,0
	Total	223	100,0	100,0	

função coordenador departamento (4.2)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulativ e Percent
Valid	Não	161	72,2	72,2	72,2
	Sim	62	27,8	27,8	100,0
	Total	223	100,0	100,0	

função conselho pedagógico(4.3)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulativ e Percent
Valid	Não	123	55,2	55,2	55,2
	Sim	100	44,8	44,8	100,0
	Total	223	100,0	100,0	

função coordenador projetos (4.4)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulativ e Percent
Valid	Não	140	62,8	62,8	62,8
	Sim	83	37,2	37,2	100,0
	Total	223	100,0	100,0	

nível ensino lecionado(5)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulativ e Percent
Valid	2º e 3º Ciclos	223	100,0	100,0	100,0

experiência profissional (6)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulativ e Percent
Valid	< 6 anos	16	7,2	7,2	7,2
	6-10	34	15,2	15,2	22,4
	11-20	84	37,7	37,7	60,1
	21-30	58	26,0	26,0	86,1
	>30	31	13,9	13,9	100,0
	Total	223	100,0	100,0	

anos de trabalho na escola (7)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulativ e Percent
Valid	< 5 anos	113	50,7	50,7	50,7
	5-10	44	19,7	19,7	70,4
	>10	66	29,6	29,6	100,0
	Total	223	100,0	100,0	

experiência com alunos nee (8)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulativ e Percent
Valid	Não	36	16,1	16,1	16,1
	Sim	187	83,9	83,9	100,0
	Total	223	100,0	100,0	

contactos com crianças nee na infância ou juventude (9)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulativ e Percent
Valid	Não	98	43,9	43,9	43,9
	Sim	125	56,1	56,1	100,0
	Total	223	100,0	100,0	

2. Estudo da Escala de Autoestima.

A-Frequências dos itens da escala

Sinto que tenho muito a oferecer ao meu grupo disciplinar

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulativ e Percent
Valid	Discordo muitas vezes	1	,4	,4	,4
	Discordo algumas vezes	17	7,6	7,6	8,1
	Concordo algumas vezes	52	23,3	23,3	31,4
	Concordo muitas vezes	100	44,8	44,8	76,2
	Concordo totalmente	53	23,8	23,8	100,0
	Total	223	100,0	100,0	

Sinto-me gratificado por ser membro do meu grupo disciplinar

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulativ e Percent
Valid	Discordo muitas vezes	1	,4	,4	,4
	Discordo algumas vezes	20	9,0	9,0	9,4
	Concordo algumas vezes	50	22,4	22,4	31,8
	Concordo muitas vezes	65	29,1	29,1	61,0
	Concordo totalmente	87	39,0	39,0	100,0
	Total	223	100,0	100,0	

Pertencer ao meu grupo disciplinar é parte importante da minha imagem profissional

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulativ e Percent
Valid	Discordo totalmente	1	,4	,4	,4
	Discordo muitas vezes	8	3,6	3,6	4,0
	Discordo algumas vezes	43	19,3	19,3	23,3
	Concordo algumas vezes	46	20,6	20,6	43,9
	Concordo muitas vezes	78	35,0	35,0	78,9
	Concordo totalmente	47	21,1	21,1	100,0
	Total	223	100,0	100,0	

Sinto-me seguro e confiante na forma como me relaciono com os meus alunos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulativ e Percent
Valid	Discordo algumas vezes	4	1,8	1,8	1,8
	Concordo algumas vezes	31	13,9	13,9	15,7
	Concordo muitas vezes	84	37,7	37,7	53,4
	Concordo totalmente	104	46,6	46,6	100,0
	Total	223	100,0	100,0	

Os colegas do meu grupo disciplinar respeitam-me como profissional

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulativ e Percent
Valid	Discordo algumas vezes	12	5,4	5,4	5,4
	Concordo algumas vezes	31	13,9	13,9	19,3
	Concordo muitas vezes	76	34,1	34,1	53,4
	Concordo totalmente	104	46,6	46,6	100,0
	Total	223	100,0	100,0	

Sinto que tenho muito a oferecer à comunidade educativa que integro

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulativ e Percent
Valid	Discordo algumas vezes	11	4,9	4,9	4,9
	Concordo algumas vezes	47	21,1	21,1	26,0
	Concordo muitas vezes	91	40,8	40,8	66,8
	Concordo totalmente	74	33,2	33,2	100,0
	Total	223	100,0	100,0	

Habitualmente tenho toda a confiança nos meus alunos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulativ e Percent
Valid	Discordo totalmente	1	,4	,4	,4
	Discordo muitas vezes	4	1,8	1,8	2,2
	Discordo algumas vezes	28	12,6	12,6	14,8
	Concordo algumas vezes	58	26,0	26,0	40,8
	Concordo muitas vezes	90	40,4	40,4	81,2
	Concordo totalmente	42	18,8	18,8	100,0
	Total	223	100,0	100,0	

Os colegas de outros grupos disciplinares respeitam-me como profissional

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulativ e Percent
Valid	Discordo totalmente	1	,4	,4	,4
	Discordo algumas vezes	13	5,8	5,8	6,3
	Concordo algumas vezes	36	16,1	16,1	22,4
	Concordo muitas vezes	85	38,1	38,1	60,5
	Concordo totalmente	88	39,5	39,5	100,0
	Total	223	100,0	100,0	

Pertencer ao meu grupo disciplinar é parte importante da minha imagem pessoal

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulativ e Percent
Valid	Discordo totalmente	12	5,4	5,4	5,4
	Discordo muitas vezes	9	4,0	4,0	9,4
	Discordo algumas vezes	41	18,4	18,4	27,8
	Concordo algumas vezes	60	26,9	26,9	54,7
	Concordo muitas vezes	67	30,0	30,0	84,8
	Concordo totalmente	34	15,2	15,2	100,0
	Total	223	100,0	100,0	

Em geral os alunos têm muita estima por mim

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulativ e Percent
Valid	Discordo algumas vezes	14	6,3	6,3	6,3
	Concordo algumas vezes	57	25,6	25,6	31,8
	Concordo muitas vezes	102	45,7	45,7	77,6
	Concordo totalmente	50	22,4	22,4	100,0
	Total	223	100,0	100,0	

O meu grupo disciplinar é visto de forma positiva pelos outros docentes

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo muitas vezes	7	3,1	3,1	3,1
	Discordo algumas vezes	26	11,7	11,7	14,8
	Concordo algumas vezes	45	20,2	20,2	35,0
	Concordo muitas vezes	93	41,7	41,7	76,7
	Concordo totalmente	52	23,3	23,3	100,0
	Total	223	100,0	100,0	

Sinto-me confiante nas minhas capacidades para ensinar

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo algumas vezes	3	1,3	1,3	1,3
	Concordo algumas vezes	21	9,4	9,4	10,8
	Concordo muitas vezes	73	32,7	32,7	43,5
	Concordo totalmente	126	56,5	56,5	100,0
	Total	223	100,0	100,0	

B-Estudo da consistência interna da escala da Auto-Estima

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	223	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	223	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,882	12

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Sinto-me gratificado por ser membro do meu grupo disciplinar	53,74	49,058	,596	,872
Sinto que tenho muito a oferecer ao meu grupo disciplinar	53,87	49,308	,671	,868
Pertencer ao meu grupo disciplinar é parte importante da minha imagem profissional	54,22	47,947	,576	,874
Sinto-me seguro e confiante na forma como me relaciono com os meus alunos	53,42	50,894	,637	,871
Os colegas do meu grupo disciplinar respeitam-me como profissional	53,49	49,206	,689	,867
Sinto que tenho muito a oferecer à comunidade educativa que integro	53,69	50,215	,617	,871
Habitualmente tenho toda a confiança nos meus alunos	54,11	49,556	,552	,875
Os colegas de outros grupos disciplinares respeitam-me como profissional	53,61	48,878	,678	,867
Pertencer ao meu grupo disciplinar é parte importante da minha imagem pessoal	54,53	50,151	,357	,892
Em geral os alunos têm muita estima por mim	53,87	50,654	,595	,872
O meu grupo disciplinar é visto de forma positiva pelos outros docentes	54,01	48,757	,589	,872
Sinto-me confiante nas minhas capacidades para ensinar	53,27	51,504	,626	,872

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
58,71	58,494	7,648	12

3-Estudo das Subescalas de Autoestima

3.1- Sentimento de Competência e Capacidade.

A) Itens escolhidos

Sinto que tenho muito a oferecer ao meu grupo disciplinar

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulativ e Percent
Valid	Discordo muitas vezes	1	,4	,4	,4
	Discordo algumas vezes	17	7,6	7,6	8,1
	Concordo algumas vezes	52	23,3	23,3	31,4
	Concordo muitas vezes	100	44,8	44,8	76,2
	Concordo totalmente	53	23,8	23,8	100,0
	Total	223	100,0	100,0	

Sinto que tenho muito a oferecer à comunidade educativa que integro

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulativ e Percent
Valid	Discordo algumas vezes	11	4,9	4,9	4,9
	Concordo algumas vezes	47	21,1	21,1	26,0
	Concordo muitas vezes	91	40,8	40,8	66,8
	Concordo totalmente	74	33,2	33,2	100,0
	Total	223	100,0	100,0	

Sinto-me confiante nas minhas capacidades para ensinar

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulativ e Percent
Valid	Discordo algumas vezes	3	1,3	1,3	1,3
	Concordo algumas vezes	21	9,4	9,4	10,8
	Concordo muitas vezes	73	32,7	32,7	43,5
	Concordo totalmente	126	56,5	56,5	100,0
	Total	223	100,0	100,0	

B)- Cálculo do Índice de Sentimento de Competência e Capacidade

Obtém-se calculando a médias das respostas a estes três itens.

Statistics

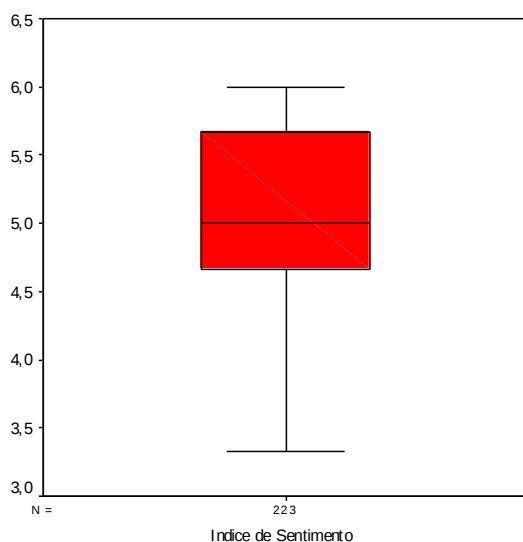
Índice de Sentimento de Competência e Capacidade

N	Valid	223
	Missing	0
Mean		5,10
Median		5,00
Std. Deviation		,685
Minimum		3
Maximum		6
Percentiles	25	4,67
	50	5,00
	75	5,67

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Índice de Sentimento de Competência e Capacidade	,126	223	,000	,931	223	,000

a. Lilliefors Significance Correction



Este Índice não segue uma distribuição normal porque Sig < 0,05 nos testes de normalidade feitos.

C) Estudo da Consistência interna da subescala

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	223	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	223	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,770	3

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Sinto que tenho muito a oferecer ao meu grupo disciplinar	10,47	1,791	,687	,592
Sinto que tenho muito a oferecer à comunidade educativa que integro	10,28	1,960	,629	,662
Sinto-me confiante nas minhas capacidades para ensinar	9,86	2,526	,515	,783

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
15,30	4,222	2,055	3

3.2- Satisfação pessoal nas relações profissionais.

A) Itens escolhidos

Sinto-me gratificado por ser membro do meu grupo disciplinar

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulativ e Percent
Valid	Discordo muitas vezes	1	,4	,4	,4
	Discordo algumas vezes	20	9,0	9,0	9,4
	Concordo algumas vezes	50	22,4	22,4	31,8
	Concordo muitas vezes	65	29,1	29,1	61,0
	Concordo totalmente	87	39,0	39,0	100,0
	Total	223	100,0	100,0	

Pertencer ao meu grupo disciplinar é parte importante da minha imagem profissional

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulativ e Percent
Valid	Discordo totalmente	1	,4	,4	,4
	Discordo muitas vezes	8	3,6	3,6	4,0
	Discordo algumas vezes	43	19,3	19,3	23,3
	Concordo algumas vezes	46	20,6	20,6	43,9
	Concordo muitas vezes	78	35,0	35,0	78,9
	Concordo totalmente	47	21,1	21,1	100,0
	Total	223	100,0	100,0	

Pertencer ao meu grupo disciplinar é parte importante da minha imagem pessoal

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulativ e Percent
Valid	Discordo totalmente	12	5,4	5,4	5,4
	Discordo muitas vezes	9	4,0	4,0	9,4
	Discordo algumas vezes	41	18,4	18,4	27,8
	Concordo algumas vezes	60	26,9	26,9	54,7
	Concordo muitas vezes	67	30,0	30,0	84,8
	Concordo totalmente	34	15,2	15,2	100,0
	Total	223	100,0	100,0	

B)- Calculo do Índice de Satisfação pessoal nas relações profissionais

Obtém-se calculando a médias das respostas a estes três itens

Statistics

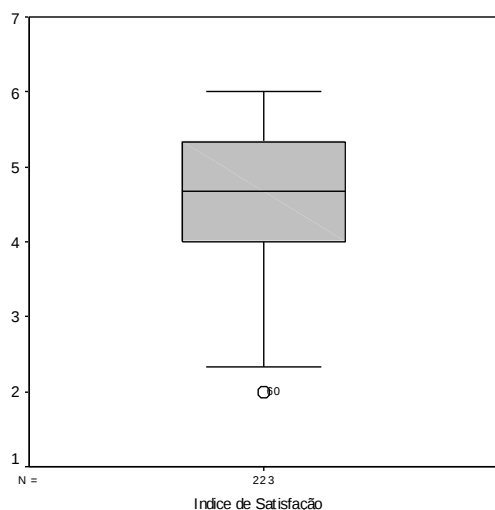
Índice de Satisfação Pessoal nas relações Profissionais

N	Valid	223
	Missing	0
Mean		4,55
Median		4,67
Std. Deviation		,896
Minimum		2
Maximum		6
Percentiles	25	4,00
	50	4,67
	75	5,33

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Índice de Satisfação Pessoal nas relações Profissionais	,119	223	,000	,966	223	,000

a. Lilliefors Significance Correction



Este Índice não segue uma distribuição normal porque Sig < 0,05 nos testes de normalidade feitos.

B) Estudo da Consistência interna da subescala

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	223	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	223	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,657	3

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Sinto-me gratificado por ser membro do meu grupo disciplinar	8,67	4,509	,398	,648
Pertencer ao meu grupo disciplinar é parte importante da minha imagem profissional	9,15	3,274	,628	,331
Pertencer ao meu grupo disciplinar é parte importante da minha imagem pessoal	9,47	3,511	,408	,662

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
13,65	7,230	2,689	3

3.3- Perceção do reconhecimento pelos outros colegas

A) Itens escolhidos

Os colegas do meu grupo disciplinar respeitam-me como profissional

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo algumas vezes	12	5,4	5,4	5,4
	Concordo algumas vezes	31	13,9	13,9	19,3
	Concordo muitas vezes	76	34,1	34,1	53,4
	Concordo totalmente	104	46,6	46,6	100,0
	Total	223	100,0	100,0	

Os colegas de outros grupos disciplinares respeitam-me como profissional

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	1	,4	,4	,4
	Discordo algumas vezes	13	5,8	5,8	6,3
	Concordo algumas vezes	36	16,1	16,1	22,4
	Concordo muitas vezes	85	38,1	38,1	60,5
	Concordo totalmente	88	39,5	39,5	100,0
	Total	223	100,0	100,0	

O meu grupo disciplinar é visto de forma positiva pelos outros docentes

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo muitas vezes	7	3,1	3,1	3,1
	Discordo algumas vezes	26	11,7	11,7	14,8
	Concordo algumas vezes	45	20,2	20,2	35,0
	Concordo muitas vezes	93	41,7	41,7	76,7
	Concordo totalmente	52	23,3	23,3	100,0
	Total	223	100,0	100,0	

B)- Cálculo do Índice de Perceção do reconhecimento pelos outros Colegas

Obtém-se calculando a médias das respostas a estes três itens

Statistics

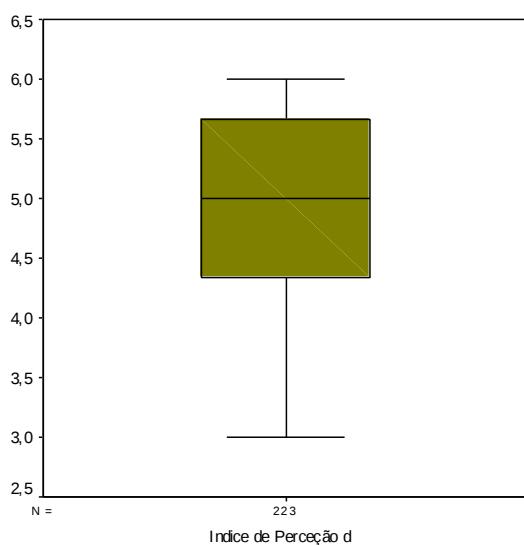
Índice de Perceção do Reconhecimento pelos outros Colegas

N	Valid	223
	Missing	0
Mean		5,01
Median		5,00
Std. Deviation		,800
Minimum		3
Maximum		6
Percentiles	25	4,33
	50	5,00
	75	5,67

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Índice de Perceção do Reconhecimento pelos outros Colegas	,160	223	,000	,922	223	,000

a. Lilliefors Significance Correction



Este Índice não segue uma distribuição normal porque Sig < 0,05 nos testes de normalidade feitos.

C) Estudo da Consistência interna da subescala

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	223	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	223	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,789	3

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Os colegas do meu grupo disciplinar respeitam-me como profissional	9,80	2,862	,712	,633
Os colegas de outros grupos disciplinares respeitam-me como profissional	9,92	2,800	,680	,659
O meu grupo disciplinar é visto de forma positiva pelos outros docentes	10,32	2,831	,518	,848

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
15,02	5,761	2,400	3

3.4- Satisfação na relação com os alunos

A) Itens escolhidos

Habitualmente tenho toda a confiança nos meus alunos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	1	,4	,4	,4
	Discordo muitas vezes	4	1,8	1,8	2,2
	Discordo algumas vezes	28	12,6	12,6	14,8
	Concordo algumas vezes	58	26,0	26,0	40,8
	Concordo muitas vezes	90	40,4	40,4	81,2
	Concordo totalmente	42	18,8	18,8	100,0
	Total	223	100,0	100,0	

Em geral os alunos têm muita estima por mim

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo algumas vezes	14	6,3	6,3	6,3
	Concordo algumas vezes	57	25,6	25,6	31,8
	Concordo muitas vezes	102	45,7	45,7	77,6
	Concordo totalmente	50	22,4	22,4	100,0
	Total	223	100,0	100,0	

Sinto-me seguro e confiante na forma como me relaciono com os meus alunos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo algumas vezes	4	1,8	1,8	1,8
	Concordo algumas vezes	31	13,9	13,9	15,7
	Concordo muitas vezes	84	37,7	37,7	53,4
	Concordo totalmente	104	46,6	46,6	100,0
	Total	223	100,0	100,0	

B)- Calculo do Índice de Satisfação na relação com os alunos

Statistics

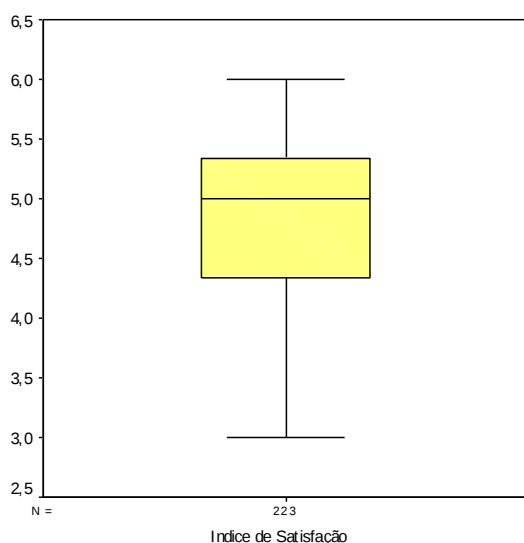
Índice de Satisfação na relação com os Alunos

N	Valid	223
	Missing	0
Mean		4,91
Median		5,00
Std. Deviation		,728
Minimum		3
Maximum		6
Percentiles	25	4,33
	50	5,00
	75	5,33

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Índice de Satisfação na relação com os Alunos	,153	223	,000	,948	223	,000

a. Lilliefors Significance Correction



C) Estudo da Consistência interna da subescala

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	223	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	223	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,765	3

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Sinto-me seguro e confiante na forma como me relaciono com os meus alunos	9,45	2,708	,578	,713
Habitualmente tenho toda a confiança nos meus alunos	10,13	2,009	,600	,701
Em geral os alunos têm muita estima por mim	9,90	2,390	,641	,638

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
14,74	4,770	2,184	3

1- Estudo das Hipóteses

H1: Nos professores de Educação Física o sentimento de competência e capacidade, a satisfação pessoal nas relações profissionais, a percepção do reconhecimento pelos outros e a relação com os alunos, relacionam-se de forma positiva entre si.

Correlações: Professores de Educação Física

		Correlations			
		Índice de Sentimento de Competência e Capacidade	Índice de Satisfação Pessoal nas relações Profissionais	Índice de Percepção do Reconhecimento pelos outros Colegas	Índice de Satisfação na relação com os Alunos
Índice de Sentimento de Competência e Capacidade	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 . 53	,697** ,000 53	,646** ,000 53	,611** ,000 53
Índice de Satisfação Pessoal nas relações Profissionais	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,697** ,000 53	1 . 53	,511** ,000 53	,565** ,000 53
Índice de Percepção do Reconhecimento pelos outros Colegas	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,646** ,000 53	,511** ,000 53	1 . 53	,573** ,000 53
Índice de Satisfação na relação com os Alunos	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,611** ,000 53	,565** ,000 53	,573** ,000 53	1 . 53

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

As correlações entre os quatro índices são todas significativas porque Sig <0,05.

H2: Nos professores de Matemática o sentimento de competência e capacidade, a satisfação pessoal nas relações profissionais, a percepção do reconhecimento pelos outros e a relação com os alunos, relacionam-se de forma positiva entre si.

Correlações: Professores de Matemática

		Correlations			
		Índice de Sentimento de Competência e Capacidade	Índice de Satisfação Pessoal nas relações Profissionais	Índice de Percepção do Reconhecimento pelos outros Colegas	Índice de Satisfação na relação com os Alunos
Índice de Sentimento de Competência e Capacidade	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 . 105	,567** ,000 105	,725** ,000 105	,700** ,000 105
Índice de Satisfação Pessoal nas relações Profissionais	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,567** ,000 105	1 . 105	,584** ,000 105	,467** ,000 105
Índice de Percepção do Reconhecimento pelos outros Colegas	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,725** ,000 105	,584** ,000 105	1 . 105	,642** ,000 105
Índice de Satisfação na relação com os Alunos	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,700** ,000 105	,467** ,000 105	,642** ,000 105	1 . 105

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

As correlações entre os quatro índices são todas significativas porque Sig <0,05.

H3: Nos professores de Português o sentimento de competência e capacidade, a satisfação pessoal nas relações profissionais, a percepção do reconhecimento pelos outros e a relação com os alunos, relacionam-se de forma positiva entre si.

Correlações: Professores de Português

Correlations					
		Índice de Sentimento de Competência e Capacidade	Índice de Satisfação Pessoal nas relações Profissionais	Índice de Percepção do Reconhecimento pelos outros Colegas	Índice de Satisfação na relação com os Alunos
Índice de Sentimento de Competência e Capacidade	Pearson Correlation	1	,302*	,535**	,689**
	Sig. (2-tailed)	.	,015	,000	,000
	N	64	64	64	64
Índice de Satisfação Pessoal nas relações Profissionais	Pearson Correlation	,302*	1	,591**	,286*
	Sig. (2-tailed)	,015	.	,000	,022
	N	64	64	64	64
Índice de Percepção do Reconhecimento pelos outros Colegas	Pearson Correlation	,535**	,591**	1	,470**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	,000
	N	64	64	64	64
Índice de Satisfação na relação com os Alunos	Pearson Correlation	,689**	,286*	,470**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,022	,000	.
	N	64	64	64	64

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

As correlações entre os quatro índices são todas significativas porque Sig <0,05.

✓ Coeficientes de Spearman:

H1: Prof. Educação Física

Correlations			Índice de Sentimento de Competência e Capacidade	Índice de Satisfação Pessoal nas relações Profissionais	Índice de Perceção do Reconhecimento pelos outros Colegas	Índice de Satisfação na relação com os Alunos
Spearman's rho	Índice de Sentimento de Competência e Capacidade	Correlation Coefficient	1,000	,663**	,634**	,663**
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,000
		N	53	53	53	53
	Índice de Satisfação Pessoal nas relações Profissionais	Correlation Coefficient	,663**	1,000	,517**	,570**
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	,000
		N	53	53	53	53
	Índice de Perceção do Reconhecimento pelos outros Colegas	Correlation Coefficient	,634**	,517**	1,000	,550**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	,000
		N	53	53	53	53
	Índice de Satisfação na relação com os Alunos	Correlation Coefficient	,663**	,570**	,550**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	.
		N	53	53	53	53

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

H2: Prof. Matemática

Correlations			Índice de Sentimento de Competência e Capacidade	Índice de Satisfação Pessoal nas relações Profissionais	Índice de Perceção do Reconhecimento pelos outros Colegas	Índice de Satisfação na relação com os Alunos
Spearman's rho	Índice de Sentimento de Competência e Capacidade	Correlation Coefficient	1,000	,564**	,677**	,650**
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,000
		N	105	105	105	105
	Índice de Satisfação Pessoal nas relações Profissionais	Correlation Coefficient	,564**	1,000	,623**	,464**
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	,000
		N	105	105	105	105
	Índice de Perceção do Reconhecimento pelos outros Colegas	Correlation Coefficient	,677**	,623**	1,000	,600**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	,000
		N	105	105	105	105
	Índice de Satisfação na relação com os Alunos	Correlation Coefficient	,650**	,464**	,600**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	.
		N	105	105	105	105

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

H3: Prof. Português:

Correlations

			Índice de Sentimento de Competência e Capacidade	Índice de Satisfação Pessoal nas relações Profissionais	Índice de Perceção do Reconhecimento pelos outros Colegas	Índice de Satisfação na relação com os Alunos
Spearman's rho	Índice de Sentimento de Competência e Capacidade	Correlation Coefficient	1,000	,342**	,544**	,701**
		Sig. (2-tailed)	.	,006	,000	,000
		N	64	64	64	64
	Índice de Satisfação Pessoal nas relações Profissionais	Correlation Coefficient	,342**	1,000	,596**	,332**
		Sig. (2-tailed)	,006	.	,000	,007
		N	64	64	64	64
	Índice de Perceção do Reconhecimento pelos outros Colegas	Correlation Coefficient	,544**	,596**	1,000	,508**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	,000
		N	64	64	64	64
	Índice de Satisfação na relação com os Alunos	Correlation Coefficient	,701**	,332**	,508**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,007	,000	.
		N	64	64	64	64

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).