

Hélder Miguel Silva Pereira Rodrigues e Moita

**Os sentimentos de competência dos docentes de
Educação Física e a sua percepção sobre a
organização da aprendizagem na sala de aula.**

Orientador: Professor Doutor Francisco Alberto Ramos Leitão

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Educação Física e Desporto**

Lisboa

2012

Hélder Moita – O sentimento de competência dos Docentes de Educação Física e a sua percepção sobre a organização da aprendizagem na sala de aula.

Hélder Miguel Silva Pereira Rodrigues e Moita

**Os sentimentos de competência dos docentes de
Educação Física e a sua percepção sobre a
organização da aprendizagem na sala de aula.**

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 Alberto Ramos Leitão

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Educação Física e Desporto**

Lisboa
2012

Agradecimentos

Finalizada mais uma etapa da minha formação académica, gostaria de partilhar com todos os que de alguma forma contribuíram para a sua realização, os meus sinceros agradecimentos.

Ao meu orientador Professor Doutor Francisco Alberto Ramos Leitão, pela disponibilidade e notável orientação que me deu na realização deste trabalho.

Aos meus pais por confiarem em mim, no seu sacrifício, apoio e força demonstrada constantemente.

Aos meus amigos, principalmente à minha grande amiga Patrícia pela sua ajuda preciosa neste trabalho.

Aos meus colegas e amigos Miguel Fragoso e João Grilo por tudo o que passamos este ano e pelo apoio demonstrado.

A todos os meus agradecimentos! Obrigado.

RESUMO

Os Professores assumem um papel determinante nas aprendizagens dos alunos, que está fortemente ligada ao sentimento de competência que os mesmos têm.

O objectivo deste estudo é investigar se o sentimento de competência dos Professores de Educação Física se relaciona ou não com: a aprendizagem cooperativa, as relações entre o professor e o aluno, a negociação e o ensino cooperativo.

A amostra foi constituída por cento e quinze Professores de Educação Física do ensino regular (N=46 Género Feminino e N=69 Género Masculino), dos quais setenta e oito leccionam o 2º e 3ºciclo e trinta e sete o ensino Secundário.

Quanto aos instrumentos de recolha de informação foram utilizados dois inquéritos por questionário denominados por: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA (A.S.A. – E.P.A., Leitão, 2012) e a ESCALA DE AUTO-ESTIMA PROFISSIONAL (E.A.P., Leitão, 2012).

Neste estudo é possível verificar que os Docentes de Educação Física sentem-se mais competentes e capazes quando percebem na sala de aula um ambiente mais cooperativo.

A relação professor-aluno é significativa visto que o Professor sente-se mais capaz e competente quando tem uma melhor ligação com os alunos, tal como nos refere Jesus (1996) que considera que um Docente motivado e realizado tende a ter alunos também motivados e activos.

No que se refere à Negociação, esta não é sentida pelos Docentes como um factor que influencie o seu sentimento e a capacidade de competência.

Por último, no que diz respeito ao ensino cooperativo, os professores sentem-se mais competentes e capazes quando partilham com os colegas várias estratégias de ensino ou feedbacks, mostrando ser importante, na aquisição de competências e capacidade, a ligação com outros profissionais de ensino.

Palavras-chave: Docentes, Sentimento, Competência, Educação Física.

ABSTRACT

Teachers play a key role in student learning, which is strongly linked to feelings of competence that they have.

The aim of this study is to investigate whether the sense of competence of Physical Education Teachers is related or not: cooperative learning, the relationship between teacher and student, negotiation and cooperative education.

The sample consisted of one hundred and fifteen Physical Education Teachers of regular education (N = 46 Gender Male and Female Gender N = 69), of which seventy-eight teach 2nd and 3rd cycle and thirty-seven Secondary education.

As for the instruments of data collection were used two questionnaires called for: PERCEPTIONS OF TEACHERS ON LEARNING IN THE CLASSROOM (ASA - EPA, Leitão, 2012) and SELF-ESTEEM SCALE PROFESSIONAL (EAP Leitão, 2012) .

In this study we can see that the Physical Education Teachers feel more competent and capable when they perceive the classroom a more cooperative environment.

The teacher-student relationship is significant because the teacher feels more capable and competent when they have a better connection with students, such as in regards Jesus (1996) that considers a Lecturer motivated and accomplished students also tend to be motivated and active.

With regard to trading, this is not felt by teachers as a factor that influences their sense of competence and ability.

Finally, with regard to cooperative learning, teachers feel more competent and capable when sharing with colleagues several teaching strategies or feedbacks, proving to be important in the acquisition of skills and ability to link with other teaching professionals .

Key Words: Teachers, Feeling, Skill, Physical Education.

Índice

AGRADECIMENTOS.....	3
RESUMO	4
ABSTRACT	5
Introdução.....	8
Capítulo I – Revisão de Literatura.....	10
1.1. Inclusão	Error! Bookmark not defined.
1.2. Satisfação dos Professores	13
1.2.1 Factores Intervenientes na Satisfação /Insatisfação dos Professores	15
1.3. Satisfação/Insatisfação dos Professores de Educação Física.....	19
1.3.1. Satisfação/Insatisfação dos Professores Estagiários de Educação Física.....	22
1.4. Auto-Estima dos Professores.....	23
1.5. Aprendizagem Cooperativa em sala de aula	26
Capítulo II – Métodos e Procedimentos.....	36
2.1.Objectivos	Error! Bookmark not defined.
2.2 Questão de Partida.....	36
2.3. Tipo de Estudo.....	36
2.4. Desenho de Estudo	36
2.5. Amostra	37
2.6. Instrumentos.....	41
2.7. Definição das Hipóteses	41
2.8. Procedimentos Estatísticos e Operacionais	42
Capitulo III - Apresentação e Discussão dos Resultados.....	43
3.1 Análise dos Dados	43
IMPLICAÇÕES DO TRABALHO NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	47

CONCLUSÕES	48
LIMITAÇÕES DO ESTUDO	51
SUGESTÕES.....	51
Referências Bibliográficas	52
Anexos	61

Índice de Tabelas

TABELA 1 - FREQUÊNCIA E PERCENTAGEM REFERENTE AO GÉNERO DOS PROFESSORES.....	38
TABELA 2- IDADES DOS PROFESSORES	38
TABELA 3 - HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS PROFESSORES.....	39
TABELA 4 - FUNÇÕES DE DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA.....	40
TABELA 5 - NÍVEL DE ENSINO LECCIONADO PELOS DOCENTES DE ED. FÍSICA	40
TABELA 6 - EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DOS DOCENTES DE ED. FÍSICA	40
TABELA 7 - EXPERIÊNCIA COM ALUNOS COM NEE.....	41
TABELA 8 - DIMENSÕES DO QUESTIONÁRIO E AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A A APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA	41
TABELA 9 - DIMENSÕES DA ESCALA DE AUTO-ESTIMA PROFISSIONAL	41
TABELA 10 - CORRELAÇÃO ENTRE A VARIÁVEL SENTIMENTO DE COMPETÊNCIA E CAPACIDADE DA ESCALA DE AUTO-ESTIMA PROFISSIONAL COM A VARIÁVEL APRENDIZAGEM ACTIVA E COOPERATIVA DO QUESTIONÁRIO “PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES NA APRENDIZAGEM NA SALA-DE-AULA”	43
TABELA 11 - CORRELAÇÃO ENTRE A VARIÁVEL SENTIMENTO DE COMPETÊNCIA E CAPACIDADE DA ESCALA DE AUTO-ESTIMA PROFISSIONAL COM A VARIÁVEL INTERDEPENDÊNCIA PROFESSOR-ALUNO DO QUESTIONÁRIO “PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES NA APRENDIZAGEM NA SALA-DE-AULA”	44
TABELA 12 - CORRELAÇÃO ENTRE A VARIÁVEL SENTIMENTO DE COMPETÊNCIA E CAPACIDADE DA ESCALA DE AUTO-ESTIMA PROFISSIONAL COM A VARIÁVEL NEGOCIAÇÃO DO QUESTIONÁRIO “PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES NA APRENDIZAGEM NA SALA-DE-AULA”	45
TABELA 13 – CORRELAÇÃO ENTRE A VARIÁVEL SENTIMENTO DE COMPETÊNCIA E CAPACIDADE DA ESCALA DE AUTO-ESTIMA PROFISSIONAL COM A VARIÁVEL INTERDEPENDÊNCIA PROFESSOR/PROFESSOR (ENSINO COOPERATIVO) DO QUESTIONÁRIO “PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES NA APRENDIZAGEM NA SALA-DE- AULA”	46

Introdução

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular tem vindo a revelar-se, cada vez mais, um grande desafio para os Docentes que têm de os incluir constantemente, independentemente das diversas problemáticas, nas aulas, e sem negligenciar as suas necessidades da restante turma (Correia, 1997).

A importância dos docentes enquanto agentes de mudança de comportamento e atitudes dos alunos, nunca foi tão determinante como nos dias de hoje. Os professores têm um papel fundamental no processo ensino aprendizagem e no sucesso dos alunos.

Jesus (1996) considera que a natureza do trabalho em si, os aspectos intrínsecos ao trabalho, sobretudo os decorrentes do processo ensino-aprendizagem, estão essencialmente ligados à satisfação dos professores.

Para Jacobson (1988, p.179), os professores iniciam a sua carreira docente com bastante vontade e colocam em primeiro lugar as motivações intrínsecas ao seu trabalho. Quando essas expectativas saem frustradas, os salários podem converter-se numa fonte considerável de insatisfação profissional e que por consequência revela taxas de abandono. Neste sentido, o factor económico é dos que pode gerar maior insatisfação por parte dos docentes.

As boas relações sociais e afectivas estabelecidas com outros agentes da instituição escolar, também podem ser referidas como sentimento de satisfação dos docentes, daí salientar que o espaço escola é propício a este tipo de analogias. No entanto, os sentimentos de insatisfação docente, na generalidade, são ligados à instituição do ponto de vista burocrático e aos órgãos públicos inerentes.

Cordeiro-Alves (1994) e Jesus (1999) dizem-nos que parece que os professores estão com a auto-estima cada vez mais negativa e com ela, a insatisfação profissional cada vez mais acentuada.

Em relação à aprendizagem cooperativa e segundo Leitão (2010) a mesma é a distribuição da autoridade entre o professor e o aluno, os mesmos têm de partilhar experiências.

O objectivo deste estudo é reflectir sobre os problemas da educação e dos professores. Nesta perspectiva, pretende-se verificar em que medida o professor de Educação Física é afectado no seu sentimento de competência, como é que isso se

traduz no seu quotidiano, nomeadamente, nas percepções e preocupações manifestados pelos inquiridos; averiguar se o sentimento de competência dos Professores afecta a percepção que estes têm sobre a aprendizagem dos alunos em sala de aula e aferir se existe o sentimento de competência dos professores no ensino cooperativo e se estes se correlacionando positivamente ou negativamente.

Este estudo pode ainda constituir-se como um instrumento relevante para o desenvolvimento de futuras intervenções, recolhendo informações importantes sobre os docentes de Educação Física e consequentemente contribuir para o sucesso dos mesmos. A pertinência deste estudo surge direccionada para a realidade escolar e o escasso número de estudos sobre esta temática tão relevante e que faz com que, constantemente, os docentes de Educação Física e outros se interroguem diariamente.

O presente estudo de investigação encontra-se estruturado em seis partes.

A primeira parte refere-se à introdução e destina-se à apresentação geral da temática a abordar, à definição de objectivos e contextualização com a realidade actual. Termina com a estrutura do estudo, onde se apresenta o conteúdo de cada capítulo constituinte da pesquisa.

O capítulo I corresponde à Revisão de Literatura que contempla o enquadramento teórico, assim como a análise da literatura existente relacionada com o tema da investigação.

O capítulo II introduz os Métodos e Procedimentos aplicados neste estudo. Neste é analisada a amostra e caracterizado o universo em estudo. Caracterizamos e identificamos os instrumentos de medida utilizados, os procedimentos de análise e os métodos de procedimento estatístico recolhidos.

O capítulo III destina-se à Apresentação e Discussão dos Resultados através do tratamento estatístico e onde se realiza uma confrontação entre os resultados obtidos e a revisão de literatura existente. A última parte dirige-se às Conclusões, Limitações do estudo, Sugestões futuras e Implicações no trabalho do ensino de Educação Física.

Consta ainda deste estudo uma parte referente à bibliografia que expõe por ordem alfabética toda a literatura consultada para fundamentar o respectivo estudo.

Capítulo I – Revisão de Literatura

1.1. Inclusão

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) é uma das mudanças no sistema regular de ensino, mas segundo Bénard da Costa, Leitão, Morgado e Pinto (2006, p.43) “o ordenamento normativo existente reveste-se de problemas de diversa ordem que não favorecem as perspectivas inclusivas...”.

Segundo a Declaração de Salamanca 1994 (p. 6):

“cada criança tem características, interesses e capacidades únicas e, assim, se pretendermos dar algum sentido ao direito à educação, os sistemas devem ser organizados e os programas educativos devem ser planeados de forma a ter em conta a vasta diversidade destas características e destas necessidades “.

Assim, a inclusão escolar de alunos com NEE não pode depender apenas da legislação (Decretos-Lei e Despachos) que a valida e lhe dá suporte legal, é também necessário que os docentes se sintam capazes de dar resposta às tarefas que dela decorrem, porque estes são actores fundamentais para todo o desenrolar desse processo. Mas não são apenas estes, pois, também as famílias, os técnicos e as crianças são intervenientes no processo educativo destas crianças.

Quando as crianças com NEE vão para escolas de ensino regular, um dos principais objectivos que se lhes colocam é o estabelecimento de relações sociais com os pares e o desenvolvimento de competências sociais, que são auxiliaadoras do seu percurso escolar, mas também fomentadoras da sua auto-estima, auto-confiança e contribuintes para a imagem positiva de si próprio e dos outros.

Desta forma, para as crianças com NEE, os objectivos referenciados anteriormente são essenciais, visto que estas se encontram em risco de serem excluídas ou segregadas socialmente devido às suas diferenças e este factor pode imortalizar-se no decorrer das suas vidas.

É do conhecimento geral que a Escola Inclusiva é um objectivo final para um longo percurso que tem de ser feito progressivamente com base numa inclusão bastante sólida e isso exige a todos os intervenientes educativos uma grande abertura, uma predisposição e muita disponibilidade para esta mudança que se vive nas nossas escolas.

De acordo com os pressupostos contidos na Declaração de Salamanca (1994, p.17):

“o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma recuperação com as várias comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e serviços para satisfazer as necessidades especiais dentro da escola”.

Segundo Bénard da Costa et al. (2006, p.15), a educação inclusiva coloca maiores exigências e renovados desafios à escola e aos professores, pelo que estes precisam de apoio nos seus esforços para efectivamente implementarem um currículo que responda às características e necessidades de todos os alunos. Capacitar os professores e as escolas a trabalhar com um currículo que responda a estas exigências é, pois, o grande repto que se coloca à própria escola e aos serviços de apoio.

Os agentes educativos podem ser bastante facilitados quando no processo de inclusão as crianças com NEE são aceites como sendo apenas capacitadas e participativas em todas as actividades, e em que para tal há uma promoção de competências sociais para estas (tal como para todas as outras), mas dentro das suas limitações, sendo esta de extrema importância para a sua inclusão.

Actualmente, apesar das carências ainda presentes no sistema de ensino, os alunos com NEE recebem uma educação mais adaptada às suas particularidades do que recebiam outrora.

Este facto veio a evidenciar-se ao longo dos tempos com as inúmeras medidas legislativas que foram sendo implementadas no sistema educativo (Bénard da Costa et al., 2006).

Por inclusão entendemos o acto ou efeito de incluir. A inclusão é um conjunto de acções que combatem a exclusão social e a segregação (Giddens, 2004).

Um aluno com NEE na turma regular, deve receber todos os serviços educacionais adequados, consoante as suas características e necessidades (Correira, 1997).

Sailor (1991, citado por Turnbull, Shank e Leal, 1995) considera que a inclusão apresenta seis premissas de base que necessitam de compreensão:

1- Todos os alunos devem ser educados nas escolas das suas residências. A frequência da escola de residência beneficia os alunos com NEE, porque promove a sua inclusão social, permite desenvolver amizades e pertença a um grupo.

2- Os alunos com NEE, em cada escola, devem ter professores que tenham a mesma responsabilidade, para que os alunos interajam entre si.

3- Nenhum aluno deve ser rejeitado em nenhuma escola com base na sua problemática.

4- Os alunos com NEE devem ser educados em ambiente adequado em relação ao nível de ensino e à sua idade.

5- O ensino cooperativo e as tutorias são importantes como métodos de ensino. Existe neste tipo de métodos uma grande diversidade de aprendizagens para todos os alunos.

6- Os serviços de Educação Especial não devem ser solicitados apenas pelos alunos com NEE mas também por professores.

A Escola Inclusiva preconiza que os alunos com NEE sejam incluídos em turmas normais e regulares sem quaisquer tipo de excepções, sempre participando com a turma em todas as actividades propostas “procurando esbater as diferenças, aceitá-las e respeitá-las” tal como refere Jesus & Martins, M. H. (2000, p.6).

Para Bailey (1995), a inclusão das crianças deve ser desde a idade pré-escolar devido a determinados argumentos éticos e pragmáticos. A inclusão das crianças promove na sociedade e naquela determinada comunidade uma sensibilização e uma consciencialização das crianças com NEE, aceitando-as progressivamente, este estudo dá ênfase aos benefícios da inclusão quer para crianças com NEE quer para crianças sem nenhuma problemática inerente (Guralnick, 2001, Odom, 2000).

Existem benefícios significativos ao nível da socialização e de comportamentos, para as crianças com NEE colocadas em ambientes inclusivos, é o que demonstra um estudo de Guralnick (1990).

A inclusão é uma palavra que pretende definir igualdade e democracia (Wilson, 2000).

A inclusão escolar é entendida como a escola que promove o sucesso educativo de todos os alunos onde estão incluídos alunos com NEE e sem NEE (Sanches & Teodoro, 2007).

1.2. Satisfação dos Professores

Nerther e Davis (1983, p.308) referem que “a satisfação no cargo é parte da satisfação de vida. O ambiente em que estamos inseridos na sociedade influencia consideravelmente os comportamentos do indivíduo no trabalho e de igual forma a satisfação global com a vida”.

Seco (2002) não corrobora totalmente com Nerther e Davis (1983) e acrescenta que a generalidade das pessoas considera-se satisfeita com a vida.

Nas suas investigações sobre a satisfação dos Professores Blase (1982, p.107) define satisfação docente da seguinte forma “the term satisfaction refers to a positive, subjective emotional state primarily associated with receiving adequate intrinsic rewards from work with students”. A definição da satisfação docente por um estado emocional também é compartilhada por Chapman e Lowther (1982, p.243), só que para estes ela não é associada com qualquer aspecto determinado da profissão, concebendo a “satisfação profissional com uma reacção afectiva global do professor à sua profissão sem referência a qualquer faceta específica da mesma”.

Para Lowther et al (1985, p.521) já relacionam a afectividade própria da satisfação docente com os papéis individuais desempenhados, com efeito, “a satisfação docente é uma predominante orientação afectiva da parte dos indivíduos em relação aos papéis ocupacionais que estão a desempenhar”.

Lester (1987, p.244) procurou apresentar um conceito de satisfação docente, no qual o elemento fisiológico e ambiental se associam ao psicológico em função do sentimento de felicidade “Job satisfaction is any combination of psychological and environmental circumstances that cause a person truthfully to say i am happy with my Job”.

Para o autor Smilanski (1984, p.90) a satisfação docente é “referida aos próprios sentimentos dos professores acerca de si mesmo em geral”.

Para Gorton (1982, p.1904) a satisfação docente traduz-se em “satisfaction when applied to the work context of teaching, seems to refer to extent to which a person can meet individual, personal and professional needs as an employer”.

Segundo Alcobia (2002, p.290), o conceito de satisfação profissional docente é um estado emocional, de sentimentos ou respostas afectivas em relação ao trabalho. No entanto, e de acordo com vários teóricos e investigadores existem uma série de definições para o mesmo conceito.

Actualmente existe a tendência para considerar a satisfação profissional como um “modo de estar emocionalmente positivo perante as tarefas a realizar ou face a vivências ou experiências relacionadas com o trabalho” Vala et al, (1995, p.109 e 110).

A nível da docência são diversos os factores que pesam na felicidade e bem-estar dos sujeitos, sendo que os aspectos materiais da vida, os factores externos, têm menos peso que os factores da personalidade, as características do individuo, as motivações intrínsecas para o trabalho (Seco, 2002).

Importa referir que o prestígio, a reputação, o reconhecimento, a realização e o desenvolvimento pessoal e profissional são valores fundamentais tidos em linha de conta pela maioria dos teóricos da satisfação profissional.

Jesus (1996) considera que a natureza do trabalho em si, os aspectos intrínsecos ao trabalho, sobretudo os decorrentes do processo ensino-aprendizagem, estão essencialmente ligados à satisfação dos professores.

As investigações em relação à satisfação docente permanecem ainda escassas, sendo que a maioria dos estudos recentes revelam que a classe profissional docente tende a viver o seu quotidiano no seu trabalho sem retirar prazer e satisfação da mesma, isso, evidenciam os estudos sobre Países como a Índia (Sharma e Jyoti, 2006), Itália (Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006), China (Ho & Au, 2006), Reino Unido (Crossman & Harris, 2006) ou os EUA (Garcia-Wukovits, 2005). No que respeita a Portugal existem alguns estudos sobre a mesma temática que evidenciam os mesmos resultados (Pinto, Lima e Silva, 2003).

De acordo com os autores desses estudos realizados com Professores de todos os Países Europeus, concluiu-se que de todas as nacionalidades, o grupo português apresenta o menor índice de satisfação profissional. Estudos posteriores a estes

continuam a revelar um mal-estar evidente nos Professores Portugueses (Jesus, 1998, 2005; Pedro & Peixoto, 2006 e Seco, 2000).

A satisfação docente é difícil de quantificar, isto porque duas pessoas podem ter o mesmo índice de satisfação mas por razões diferentes. Algumas medidas de satisfação têm vindo a ser estudadas, umas relacionadas com a satisfação no geral, outras relativamente a aspectos específicos da satisfação. Em Portugal existe uma amostra com Professores Portugueses (Vala, Monteiro e Lima, 1994, p.53), os resultados revelam de facto a enorme complexidade da satisfação organizacional.

Depois de analisarmos algumas noções e estudos sobre a satisfação docente, ficamos com a ideia de que é difícil definir o que é a mesma. Isto também acontece, visto que muitos conceitos são por vezes confundidos, como por exemplo: a satisfação e a motivação. Estas são noções utilizadas indistintamente por estarem relacionadas e dependerem uma da outra, como nos diz Michel (1974, p.270), “os assalariados motivados estariam necessariamente satisfeitos”.

1.2.1. Factores Intervenientes na Satisfação /Insatisfação dos Professores

Existem diversos factores para a Satisfação/Insatisfação Docente, sendo que os fundamentais são os económicos. De facto, estes são considerados bastante importantes na satisfação ou insatisfação docente na medida em que a deficiente condição dos salários dos professores deixa muito a desejar. Nesse sentido e segundo a U.N.E.S.C.O (1978, p.26-27) “ le salaire que perçoivent les enseignants est le reflect de l’importance que la société accorde à leur profession; le statut économique des professeurs, un peu partout dans le monde, laisse beaucoup à desirer”.

Hoje em dia, o salário de um professor é um factor de insatisfação para os docentes, para além disso a feminização da profissão docente implica também que a renumeração seja mais baixa como nos afirma (Cruz 1990, p.20-23) “a feminização implica a diminuição salarial e deterioração do estatuto remuneratório.

Vemos assim que, de facto, a “desqualificação” e a “feminização” provocam uma baixa dos salários e isso implica o duplo emprego e a degradação do estatuto socioprofissional”. Esta questão da feminização docente é apenas uma especulação, visto que tradicionalmente os magistérios eram exercidos maioritariamente por mulheres. As professoras “acumulavam” a profissão com outras funções: as de “Mãe”

e as de “Esposa”. E, talvez por isso, a profissão tivesse sido olhada como algo que era exercido complementarmente.

Deste modo, Jacobson (1988, p.179) diz que se os professores iniciam a carreira docente com bastante vontade e colocando em primeiro lugar as motivações intrínsecas do seu trabalho, quando essas expectativas saem frustradas os salários convertem-se numa fonte considerável de insatisfação profissional e por consequência revela taxas de abandono. Consequentemente, o factor económico é um dos que suscita mais insatisfação por parte dos docentes. Aliás, para Vila, J. V. (1988, p.79) é sobejamente conhecido o poder dissuador das baixas renumerações sobre os indivíduos mais capacitados, que acabam por abandonar a profissão com expectativas para exercerem um outro cargo com maiores possibilidades de promoção e maior prestígio social.

Actualmente, o status é definido em termos económicos, visto que a renumeração torna-se em um elemento de crise da identidade dos professores, pois é preciso reconhecer que nos países europeus os profissionais de ensino têm níveis de retribuição inferiores aos profissionais que possuem idênticos graus académicos (Esteve, 1991, p.104).

A evolução das renumerações dos professores é reveladora da diminuição do estatuto económico. Os docentes portugueses do ensino secundário auferem uma renumeração máxima correspondente a apenas 91% do mínimo dos salários máximos da União Europeia, estes valores são comparativamente em função do poder de compra de cada país.

Assim, os portugueses são os mais mal pagos dos congéneres europeus, por consequência, como foi mencionado anteriormente, deparamo-nos com o duplo emprego. Corroborando com isso, Cruz (1988, p.57) diz-nos que “o baixo salário pode levar alguns professores a exercerem em simultâneo outras profissões, diminuindo a sua dedicação para as tarefas escolares”.

Por outro lado, o salário pode também ser um factor motivacional para alguns professores “se for percebido pelo indivíduo como uma recompensa directa pelo seu desempenho, o que significa que a diferença de salário entre um trabalhador que apresenta um elevado desempenho e outro de performance média deve ser significativo” (Seco, 2002, p.57). É importante que o docente tenha o sentimento que a sua renumeração vai ao encontro da qualidade das funções por ele desempenhadas.

O factor institucional também é determinante na satisfação/insatisfação dos docentes visto que é na submissão do professor a situações impostas por instâncias superiores que surge a insatisfação. Neste sentido, Nunes (1984) citado por Alves (1991, p.70) refere que "nada é mais nefasto, em termos de desenvolvimento profissional, do que ter de incrementar continuamente decisões tomadas por outros".

No caso dos professores, este facto é flagrante, a maior parte das decisões, mesmo as que dizem respeito à sua pessoa e à maneira como exerce a sua actividade, são tomadas quase exclusivamente por instâncias centralizadoras. O facto de se sentir sistematicamente ultrapassado tem como resultado a perda de entusiasmo pela profissão e a falta de criatividade no desempenho da mesma. Na mesma direcção posicionam-se Barros e Neto (1992) acrescentando, porém, que a insatisfação dos professores está mais ligada aos factores de contexto, à organização e gestão das escolas e às políticas educativas.

Um outro problema consiste no facto de responsabilizarem o professor pela perda de qualidade no ensino, como refere Estrela (1986, p.305) "é sempre fácil responsabilizar os docentes pela perda da qualidade no ensino. Na realidade eles são as principais vítimas de políticas educativas erradas que dissociam as orientações educativas das condições materiais e institucionais da sua realização".

Assim, o factor institucional tem bastante relevo no estado de sentimento dos docentes e na sua satisfação/insatisfação com o mesmo, isto é o que nos diz Almeida (1986, p.10) "uma crescente perda de esperança nos homens e nas instituições está gerando uma multidão crescente de frustrados, desiludidos e amargurados, engrossando o grupo dos "vencidos da vida" em que a esperança se aproxima cada vez mais do valor zero". Além disso, o apoio institucional, por vezes, não é o melhor sobretudo para professores principiantes, como nos diz Vila (1988, p.162):

"a falta de apoio institucional nos primeiros momentos de dúvida e desalento é fundamental, porque, ultrapassado pelos problemas, corre o perigo de acabar por inibir-se e acomodar-se à situação estabelecida. E é nesta falta de apoio institucional que o desencanto "o choque com a realidade" mais se agudiza".

Também a nível institucional o professor sente a pressão de carácter centralizador inerente à própria natureza da instituição, como nos refere Groupil (1985, p.478).

Outro factor determinante é o social, antes de mais temos de fazer referência que o estatuto social dos professores tem sido alterado nas últimas décadas, na medida da massificação da profissão, do recrutamento de pessoal docente não qualificado, da feminização da profissão, mas sobretudo porque nas sociedades modernas o estatuto social é determinado com base nos níveis de rendimento e esse rendimento nos professores é mal renumerada.

Entre as causas que estão na origem de que o professor tenha uma profissão desvalorizada na sociedade, sem dúvida que é o preconceito que a mesma faz da profissão docente. Segundo Abraham (1972, p.59) "a concepção social reforça no profissional a tendência a sentir-se desvalorizado, a ter vergonha de si mesmo". Os professores, cada vez mais, têm consciência do desdém e do mal dizer da sua profissão e mostram-se preocupados com esse facto "não passa de um professor ou de um reles professor" conforme nos refere Alves (1991, p.102).

A O.C.D.E. (1989, p.52-54) destaca três factores que influenciam negativamente o estatuto social os professores "o número, o nível de qualificação e a feminização".

Como foi referido anteriormente, a profissão de professor é uma das menos consideradas na sociedade, não só pela sociedade como pelos próprios professores. Cruz (1990, p.133) apresenta-nos como factores de degradação do prestígio dos professores, em primeiro lugar, as razões salariais (60,4%), a mobilidade geográfica (55,5%), logo seguidos pela diminuição de autoridade nas escolas (29,8%) e pela falta de segurança de emprego (28,7%).

Para Farber (1984, p.328), após uma sondagem de opinião a trezentos e noventa e oito professores, constatou-se que 79% nunca ou raramente se sentiram satisfeitos com a posição do professor na actual sociedade e que somente 6,2% se sentiram frequentemente satisfeitos com a opinião geral da sociedade actual.

No que se refere à imagem do professor na sociedade, este é visto como um conjunto de valores, noções e regras da sociedade e não como ele é, como nos diz P. Joseph e N. Green (1986, p.31) "ser professor já não é percebido como uma carreira respeitável".

Em Portugal, segundo Braga da Cruz (1990, p.132-133), a imagem mais negativa do professor continua a prevalecer na sociedade, principalmente em extractos sociais mais baixos, por outro lado a imagem que os professores têm de si

mesmo não é condizente com a mesma da sociedade, o que faz com que essa discrepância provoque, por vezes, um relacionamento difícil entre os professores e os pais/encarregados de educação dos alunos.

1.3. Satisfação/Insatisfação dos Professores de Educação Física

Identificar os acontecimentos ou as situações que estão na base da satisfação ou insatisfação dos docentes de Educação Física leva-nos segundo Trudel P., Boudreau, P., & Proulx, R. (1995) a agrupá-los em quatro categorias: reacções e comportamentos dos alunos, interacções, administração e organização, o curso de Educação Física e o conteúdo ensinado.

Ainda segundo estes autores, a insatisfação dos Professores de Educação Física prende-se com os baixos salários e a pouca autonomia dos mesmos, salientando que a insatisfação dos professores prende-se maioritariamente com a categoria “administração e organização”, por outro lado a satisfação dos Professores de Educação Física justifica-se sobretudo com a interacção com os alunos.

De acordo com Andrews (1993) a satisfação profissional dos Professores de Educação Física pode provir de vários sítios, como por exemplo: contactos e conteúdos profissionais, contexto e organização profissional, resultado e reconhecimento e desenvolvimento profissional.

Mattos (1994) diz-nos que os professores de Educação Física têm no seu trabalho uma descaracterização das suas tarefas e essa não lhes permite vivenciar o seu trabalho de uma forma valorativa, o que encaminha o professor de Educação Física constantemente para um processo de insatisfação e com poucos momentos gratificantes.

Na bibliografia existente há diversos sentimentos de satisfação dos Professores de Educação Física, um deles é a afectividade com os alunos, segundo Cunha (1996) a aula é um lugar onde existem interacções constantes entre alunos e professores que é um momento único de troca de influências. Earls (1981) acrescenta ainda que observou que os professores de Educação Física apontavam as características da sua interacção com os alunos como um dos principais motivos do seu grau de satisfação relativamente ao ensino realizado.

Outro sentimento de satisfação dos Professores de Educação Física era a aprendizagem dos alunos, e segundo Siedentop (1983) o ensino deve ser concebido

em torno do processo ensino aprendizagem e, para tal, deve encontrar estratégias para os alunos aprenderem.

Os Professores de Educação Física também ficam com um sentimento de satisfação pelo convívio na escola, como nos diz Guevara et al. (1997, p.30) “as pessoas que têm boas relações no ambiente de trabalho têm poucas possibilidades de sofrer stress ocupacional”.

Outra resposta recorrente na bibliografia e nos estudos aos Professores de Educação Física é o facto de a competição ser um sentimento de agrado dos mesmos, como nos diz Rochefort (1996) que as aulas de Educação Física sofrem a influência do desporto de competição.

O conteúdo desportivo da Educação Física é outro sentimento recorrente dos Professores de Educação Física e que acontece na medida em que ao realizarem actividade física os alunos sentem prazer e isso também acontece com os Professores pela sua docência. Vila et al. (1998) refere que o conteúdo desportivo faz com que a maioria das pessoas sintam prazer em realizar a actividade e isto também acontece ao Professor visto que já foi aluno e ex praticante na maioria das vezes.

A liberdade é outro sentimento recorrente dos Professores de Educação Física, como nos refere Krug (2001), cada professor de Educação Física na escola faz o que pode (pouca ou nenhuma orientação pedagógica dentro da Escola) mediante as condições materiais de que dispõe.

Apesar de haver diversos sentimentos de satisfação profissional dos Professores de Educação Física, também existem outro tipo de sentimentos inerentes a este profissional da Educação, nomeadamente os sentimentos de insatisfação como a constante desvalorização da Educação Física, como nos referem diversos autores. Incluindo Ribeiro (1995) que diz que existe um crescente desprestígio da Educação Física e Gatti (1997) acrescenta que o facto de haver salários baixos e pelas condições de trabalho a profissão de Professor tem sido cada vez menos atractiva.

As dificuldades dos alunos também é outro sentimento de insatisfação dos docentes de Educação Física, como nos refere Molina Neto (1989, p.32) “o homem é um ser social. Para se chegar a isto, no entanto, deve-se levar em conta o tempo de maturação biológica, as coordenações espaço-temporais, a formação da imagem corporal, o desenvolvimento do pensamento, dos sentimentos e muitas outras actividades que não podemos esperar de crianças pequenas”.

A indisciplina dos alunos é um grande sentimento de insatisfação dos docentes, segundo Aquino (1996) há muito tempo os distúrbios e os comportamentos de desvio deixaram de ser um evento esporádico para serem habitual e um dos maiores problemas para o ensino aprendizagem. Além disso, os Professores não sabem reagir, lidar com esses comportamentos de desvio o que torna desagradável o ambiente em sala de aula.

O conflito com os colegas é mais um sentimento importante de insatisfação dos docentes de Educação Física, segundo Patto (1983), os Professores estão inseridos num rede complexa de relações interpessoais na escola e Abraham (1987) acrescenta que neste meio pode haver dificuldades nas relações e na troca de informação entre Professores o que dificulta a relação de bem-estar entre eles.

Podemos referir então que os professores não conseguem controlar alguns factores face ao resultado do seu trabalho que geram mal-estar docente, segundo Jesus et al. (1992) são entre outros: a indisciplina dos alunos, a dificuldade em ultrapassar a desmotivação dos alunos e as dificuldades em trabalhar com os colegas.

Num estudo realizado em Portugal, Pedro; Peixoto (2006, p.262) mostraram que:

“Os professores apresentavam baixos níveis de satisfação profissional, sendo essa insatisfação justificada predominantemente por factores sócio-políticos. Encontraram-se igualmente diferenças significativas associadas às variáveis em estudo, os anos de docência e o grupo disciplinar dos docentes, sendo respectivamente os professores a meio de carreira (7 a 15 anos) e os professores de Educação Artística e Educação Física, quem revelou níveis superiores de satisfação profissional. No mesmo sentido, foram encontradas fortes correlações entre a satisfação profissional e a auto-estima dos docentes”.

Em suma, o que pudemos constatar nos sentimentos de satisfação dos docentes é que na maioria são mediante as boas relações sociais e afectivas com os agentes da instituição escolar, o que se pode concluir que a escola é propícia para este tipo de relações. Em relação aos sentimentos de insatisfação docente na generalidade são ligados à instituição do ponto de vista burocrático e aos órgãos públicos inerentes.

1.3.1.Satisfação/Insatisfação dos Professores Estagiários de Educação Física

Ao falar deste tópico é pertinente realçar a importância que o ano de estágio tem para quem o vai exercer visto que é nesta altura que o futuro professor irá exercer pela primeira vez a profissão no qual se sente vocacionado.

Posto isto e acerca do estágio pedagógico, Pieron (1996, p.16) diz-nos que “é o verdadeiro momento, de convergência por vezes de confrontação, entre a formação teórica e o mundo real do ensino”.

Segundo Ruas (2001), o estágio é para ele um contexto dotado de complexidade, em que intervêm variáveis de natureza psicológica, sociológica e organizacional, onde o aluno estagiário tem de aprender a lidar com o imprevisto e a tomar decisões num terreno de incerteza, singularidade e conflito de valores. Esta opinião é reforçada por outros autores como Jesus (1992, p.15), para este “o ano de estágio pedagógico corresponde a um “período de indução profissional”. Este período para Piéron (1996, p.15) é descrito como “uma luta pela sobrevivência” em que o professor- aluno sofre com o novo cargo porque não quer pedir ajuda aos seus orientadores para não ser visto como incompetente ou menos preparado para tal tarefa.

No que toca à satisfação dos professores estagiários, Schempp (1983) citado por Pieron (1996) considera que “para os futuros professores de Educação Física (Estagiários) a satisfação e o sentido de competência na sua profissão estão dependentes da forma como conseguirem manter a turma controlada. A sua competência profissional futura pouco terá a ver com a habilidade para ensinar, aproximando-se cada vez mais de uma visão personalista e de carácter, ou seja, das componentes sociais e emocionais”.

Num estudo sobre a satisfação dos docentes estagiários, Sousa (2004) diz-nos que a satisfação do professor estagiário é assente em alguns factores que para ele são determinantes como: o cumprimento do plano estabelecido, êxito na transmissão dos conhecimentos aos alunos e a visualização da satisfação dos alunos menos aptos.

Arrighi & Young (1989) verificaram que tanto os professores estagiários como os em serviço apresentavam a relação com os alunos como o primeiro indicador de satisfação pessoal e sucesso no ensino.

1.4. Auto-Estima dos Professores

A auto-estima tem um significado social bastante importante pela representação que pode ter no fracasso escolar inserido no processo ensino aprendizagem. Como tal, o estudo da auto-estima é de veras importante para uma melhor compreensão da relação do desenvolvimento pessoal do docente com o processo ensino aprendizagem.

Parte do que uma pessoa faz ou deixa de fazer, segundo Oaklander (1980), depende do seu nível de auto-estima. Por isso, a auto-estima constitui-se em uma dimensão psicológica muito importante, ligada ao processo de identidade, reflectindo o valor que a pessoa atribui às qualidades de que se julga possuidora, dizendo-se que se constitui na parte afectiva do self, à extensão do quanto nos admiramos e nos valorizamos a nós próprios.

A auto-estima encontra-se ligada à percepção de competência que cada um tem de si (Harter, 1985).

Chiapeta (1988, p.165) coloca que auto-estima é:

“a avaliação que o indivíduo faz de si mesmo, segundo atitudes que ele formou através das suas experiências. Todas as atitudes são importantes na determinação do comportamento, mas as que a pessoa formou com relação a si mesma são as mais poderosas”.

A auto-estima, segundo Monteiro (1995), responde ao tipo de apreço, consideração e benevolência que cada pessoa tem para consigo mesma. Envolve aspectos, tais como: vontade de ser quem é, satisfação com os próprios feitos, segurança pessoal, capacidade de tomar uma resolução e manter-se nela, satisfação com a idade, gostar de estar na companhia de pessoas, considerar-se feliz, perceber a consideração dos outros pelos seus sentimentos.

Coll; Palácios e Marquesi (1995) afirmam que a auto-estima implica um autoconhecimento, constituindo-se em um dos elementos integrantes da identidade pessoal.

Para Monteiro (1995, p.26), “é a capacidade do ser humano poder ver a si mesmo, é uma elaboração interna feita através de elementos externos provenientes da socialização”.

Para Bee (1997, p.304), a auto-estima não é algo fixo, pois “ela depende do sucesso nos relacionamentos ou tarefas considerados importantes”.

Segundo Mruk (1998, p.14), definir auto-estima é "permitir investigar várias dimensões do ser humano", o mesmo autor ainda acrescenta que "compreender coisas em relação à auto-estima é uma das poucas vias que temos para nos referirmos à complexa intersecção entre a personalidade e o entorno social, o desenvolvimento pessoal as eleições individuais e a mesma conduta".

O autor Polaino-Lorente (2003, p.18) define auto-estima como "não é outra coisa do que a estimulação de si mesmo, tendo motivação intrínseca", este conceito segundo o autor alerta-nos que todos nós podemos ter auto-estima, temos é de saber perceber como é que poderemos ter essas características.

Mruk (1998, p.19-20) ainda nos diz que há quatro formas de definir a auto-estima: a mais básica é o enfoque atitudinal que se baseia em que se nós próprios temos reacções cognitivas e emocionais perante outros objectos também poderemos ter perante nós próprios; a segunda é a relação de diferentes formas de atitude, é a diferença entre a atitude perante os nossos sonhos e o real/actual; a terceira centra-se nas respostas psicológicas que o indivíduo sustenta de si mesmo e a última pode ser veiculada à personalidade e à motivação.

Hamachek (1981) coloca que uma auto-estima negativa, devido à falta de identificação/pertença a um grupo social pode influenciar as percepções pessoais, afectando os aspectos intrapsíquicos do autoconceito. Assim, uma pessoa que fica à margem das relações interpessoais no seu local de trabalho vai acabar interiorizando esta percepção de isolamento social, como também projectando no seu comportamento. Dessa forma, os elementos interpessoais do autoconceito, vinculados ao 'outro', interferem nos elementos intrapsíquicos, vinculados ao 'eu'.

Esse tipo de apreço pode ser positivo ou negativo. No primeiro caso, diz-se que é favorável, respondendo a sentimentos de objectividade e à visão o mais realista possível das possibilidades, defeitos e virtudes que a pessoa possui. Já na forma negativa, responde à rigidez comportamental, mecanismos de fuga de si mesmo e desconfiança das outras pessoas, Monteiro (1995). De acordo com Palma (1995), uma auto-estima positiva ou negativa reflecte-se nos sentimentos e comportamentos.

Cabe mencionar que a alta auto-estima correlaciona-se com a racionalidade, a criatividade e a cooperação. Por outro lado, a baixa auto-estima correlaciona-se com a irracionalidade, o conformismo e a postura defensiva (Branden, 2000).

Na literatura existem, como se pode verificar, diversas abordagens e definições de auto-estima, mas todas elas vão ao encontro de duas qualidades que são: a competência e ao valor de um indivíduo (Rocha, 2002).

Depois de uma breve explicação sobre alguns conceitos e noções de auto-estima, devemos iniciar o caminho para a auto-estima docente.

Burns (1982) afirma que uma pessoa que se considere competente por desenvolver e concretizar os seus projectos, as suas aspirações, tenderá a fazer de si mesmo uma avaliação positiva, e a possuir uma elevada auto-estima.

Assim, podemos inferir que um professor com elevada auto-estima sentir-se-á mais motivado para continuar a senda do sucesso, procurando elevados níveis de realização pessoal e intervenção profissional.

Cordeiro-Alves (1994) e Jesus (1999) dizem-nos que parece que os professores estão com a auto-estima cada vez mais negativa e com ela, a insatisfação profissional cada vez mais acentuada.

Isto acontece porque aos Professores são requeridos papéis diversificados, para as quais não foram devidamente preparados nem vocacionados, Esteve (1992, p.100) escrevia que pede-se ao Professor (...) “que seja um facilitador da aprendizagem, pedagogo, eficaz, organizador do trabalho em grupo e que, para além disso, cuide do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, da integração social e da educação sexual. A tudo isto pode somar-se a atenção dada aos alunos especiais da turma”.

O sucesso ou o insucesso social no trabalho constitui um desafio ao professor, assim como para o seu autoconceito, que tanto pode ser favorecido como desfavorecido, dependendo do convívio que puder estabelecer com seu grupo, Chiapeta (1988). Papalia e Olds (2000) colocam que ter experiência de êxito é importante, pois faz parte dos acontecimentos positivos que formam o autoconceito. Quando tal êxito não acontece, o autoconceito vê-se ameaçado, e para se manter segura a pessoa desenvolve mecanismos de defesa que podem afastá-la ainda mais do grupo.

Castelo-Branco e Pereira (2001) consideram a auto-estima como a componente avaliativa do auto conceito e refere-se ao modo como cada um se avalia e se sente em relação a si mesmo.

De acordo com Serra (1988) o auto conceito depende de quatro factores:

Hélder Moita – O sentimento de competência dos Docentes de Educação Física e a sua percepção sobre a organização da aprendizagem na sala de aula.

- O modo como as outras pessoas apreciam o nosso comportamento;
- O modo como desempenhamos as nossas tarefas, sobretudo de ordem profissional;
- O modo como o comportamento individual é comparado com o dos indivíduos do grupo social de que faz parte;
- O confronto do comportamento de um sujeito com os valores instituídos por grupos normativos;

(Esteve, 1992, cit, por Jesus, 2002) afirma que o professor é ” (...) uma pessoa condenada a desempenhar mal o seu trabalho”, por falta de condições e por vários factores extrínsecos que não consegue controlar.

Tal actuação gera mal-estar docente e desmotivação profissional (Cordeiro-Alves, 1994) e acarreta uma baixa autoestima do professor e consequentemente uma repercussão negativa junto dos alunos e da instituição.

Neste sentido, Seco (2002, p.18) afirma que “ (...) 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”.

Seco (2002) é da opinião que a autoestima é uma variável mediadora da satisfação profissional e define-a como sendo a avaliação geral que o professor faz de si mesmo.

No enquadramento teórico de Pedro e Peixoto (2006, p.248), “a relevância e o interesse profissional dos professores surge pelo facto de a ela aparecerem associadas variáveis tão importantes como a autoestima, o bem-estar físico e mental, a motivação, o empenho, o sucesso, a realização profissional dos Professores”.

Assim, os grandes beneficiários do sentimento de competência dos Professores serão os alunos, neste sentido, Jesus (1996) considera que um Professor motivado e realizado tende também a ter alunos motivados e activos.

1.5. Aprendizagem Cooperativa em sala de aula

No final do século XIX, uma das maiores figuras da educação dos Estados Unidos, John Dewey, já chamara a atenção para a importância da partilha nas

aprendizagens, com a finalidade de a escola poder tornar-se diferente, mais ligada à vida em sociedade.

Como nos diz Dewey (2002, p.24-26), uma sociedade é um conjunto de pessoas, unidas por estarem a trabalhar de acordo com linhas comuns, animadas de um espírito comum e com referência a objectivos comuns. As necessidades e os objectivos comuns exigem um crescimento no intercâmbio de ideias e uma crescente unidade de sentimentos solidários. A razão de fundo que impede a escola dos nossos dias de se organizar como uma sociedade natural é exactamente a ausência desta componente de actividade comum e produtiva.

A coisa mais importante a reter, pois, no que diz respeito à introdução na escola de diversas formas de ocupação activa é que, através destas, toda a essência da escola é renovada. A instituição escolar tem, assim, a possibilidade de associar-se à vida, de tornar-se uma segunda morada da criança, onde ela aprende através da experiência directa, em vez de ser apenas um local onde decora lições, tendo em vista, numa perspectiva algo abstracta e remota, uma hipotética vivência future.

Contudo, de acordo com Marrow (1969), o primeiro grande estudo sobre a influência do trabalho de grupo com crianças em escolas deveu-se, no final da década de 30 de 1900, a Kurt Lewin e aos seus discípulos Lippit e White, na Universidade de Iowa (EUA). Segundo essa investigação, as crianças, com um líder democrático, mostraram melhores resultados escolares do que crianças integradas em grupos com líderes autocráticos ou sem líderes.

Uma questão fundamental na aprendizagem cooperativa é o facto de haver grupos homogéneos ou heterogéneos, contudo Johnson e Johnson (1999, p.21) afirmam que não há tipo de grupo ideal. O que determina a produtividade de um grupo não é quem são os seus membros, mas em que medida trabalham bem juntos. Pode haver ocasiões em que se formam grupos homogéneos para ensinar determinados skills ou para atingir certos objectivos de aprendizagem. Porém, há geralmente vantagens na constituição de grupos heterogéneos, aos quais os estudantes chegam de diversos contextos e têm competências, experiências e interesses diferentes:

- 1- Os estudantes são expostos a uma variedade de ideias, a múltiplas perspectivas e a diferentes métodos de resolução de problemas;

- 2- Os estudantes geram mais desequilíbrio cognitivo, o que estimula a aprendizagem, a criatividade e o desenvolvimento cognitivo e social;
- 3- Os estudantes envolvem-se em pensamento mais elaborado, dão e recebem mais explicações e envolvem-se mais frequentemente na tomada de perspectivas ao discutirem os materiais, tudo isso aumentando a profundidade, a compreensão e a qualidade do raciocínio e o rigor da retenção a longo termo.

Outra questão fundamental na aprendizagem cooperativa é a questão da existência ou não de recompensas e, a existirem, qual o seu tipo.

Estas dúvidas, porém, já vinham de trás, havendo vozes a denunciar os “custos escondidos das recompensas”, Sternberg (1990, p. 144) diz-nos:

“Nada tende a enfraquecer mais a criatividade do que os motivadores extrínsecos. Eles também enfraquecem a motivação intrínseca: quando se dão recompensas por certos comportamentos, tende-se a reduzir o interesse das crianças em obter esses mesmos comportamentos por sua própria vontade”.

Fazendo menção específica à situação da aprendizagem cooperativa, Kohn (1991, p.86) apresentou um resumo de investigações feitas sobre o assunto, concluindo que no uso dessas técnicas não deveria existir mais do que a motivação intrínseca, ou seja, um ambiente cooperativo. Para o mesmo autor, é um ambiente que ofereça tarefas de aprendizagem estimulantes que permitam aos alunos tomar decisões-chave acerca de como realizar essas tarefas e que ponha ênfase no valor (e skills) da ajuda aos outros a aprender, constitui uma alternativa aos motivadores extrínsecos e uma alternativa, simultaneamente, mais eficiente no futuro e consistente com os ideais dos educadores.

A aprendizagem cooperativa, segundo Leitão (2010) é a distribuição da autoridade entre o professor e o aluno, os mesmos têm de partilhar experiências. No contexto das aprendizagens cooperativas e de acordo com o mesmo autor (2010), os alunos são encorajados a desenvolver processos de auto-regulação das suas aprendizagens, a desenvolver processos de auto-regulação das suas aprendizagens, a questionar-se individualmente e em grupo, sobre o que sabem o que querem saber e o que já aprenderam.

De um modo geral, pode dizer-se que na situação escolar habitual, a organização do processo de ensino aprendizagem baseia-se no grande grupo ou classe. Na esmagadora maioria dos casos, todavia o professor dirige-se ao grande grupo, mas os alunos apreendem as mensagens individualmente, ou seja força-se a que a sua aprendizagem seja individualizada ou será mais benéfico colocarmos o aluno num grupo?

Esta pergunta leva-nos a outra, mas afinal quais serão as componentes básicas que ajudam a estruturar a aprendizagem cooperativa em grupo?

Esta é uma componente importante a salientar, foram os irmãos Johnson, David e Roger da Universidade de Minesota (Estados Unidos da América) que as sistematizou em:

- 1- Interdependência positiva;
- 2- Interacção face a face;
- 3- Avaliação individual/responsabilização pela aprendizagem;
- 4- Uso de Skills interpessoais;
- 5- Avaliação do processo do trabalho do grupo.

Os docentes têm de se certificar que os alunos assumem, simultaneamente, duas responsabilidades essenciais para a estruturação das actividades cooperativas, que são os de se esforçarem para aprender e para ajudarem os outros, no que toca à aprendizagem desta dupla responsabilidade chama-se interdependência positiva. Leitão (2010).

Para Kagan (1989, p.2), em relação à interdependência positiva, há cinco modalidades principais: de finalidades, de recompensas, de tarefas, de recursos e de papéis.

A interdependência de finalidades existe quando todos os membros trabalham para um fim comum, muitas vezes algo de concreto, como a realização de uma apresentação aos colegas ou também quando existem membros do grupo que desejam demonstrar um melhor desempenho em uma qualquer competência ou uma boa classificação num teste. Leitão (2010, p.88) diz-nos que a “interdependência de objectivos (finalidades) deve ser organizada na base clara da definição de objectivos. O sentimento do grupo deve ser que nenhum dos seus membros tem sucesso enquanto todos eles não vivenciarem, em relação a uma tarefa específica, o mesmo sentimento de êxito e competência”.

Há várias modalidades de interdependência de recompensa, como por exemplo: a classificação de cada um dos elementos do grupo ser a média da classificação obtida por todos os elementos; todos os alunos irem a um passeio e as diferentes equipas atingirem um determinado nível de competência ou resultado. Para Leitão (2010), a interdependência de recompensas pode ser através de recompensas individuais ou recompensas de grupo

A interdependência de tarefa existe quando se pretende realizar uma mesma função com a participação de todos, normalmente isso acontece quando o tópico de um grupo é dividido em subtópicos, quando uns elementos fazem um tipo de pesquisa e outros fazem outra.

Para Leitão (2010, p.89), “interdependência de recursos é a partilha de materiais, de espaços de equipamentos e informações”. A interdependência de tarefa está ligada à de recursos. Depende muito da idade dos alunos, mas pode recorrer-se a um exemplo elementar como um aluno ter as tesouras outro o papel, outro a cola e outro ainda o suporte para colar a figura a recortar.

Leitão (2010, p.88) acrescenta que a “interdependência de tarefas refere-se à importância da coordenação e divisão do trabalho de grupo”.

Por fim, a interdependência de papéis existe quando cada elemento tem um papel que está dependente dos outros, só se justificando por existirem outros elementos, e o conjunto de papéis proporciona o bom funcionamento do grupo. Por isso, esses papéis variam por vezes de acordo com as tarefas e os objectivos do grupo. Há contudo alguns papéis que podem existir sempre como “tomar notas” ou ser “coordenador”. Leitão (2010, p.89) reforça dizendo que a “interdependência de papéis é a interdependência positiva no seio dos grupos e pode ser gerida atribuindo diferentes papéis aos membros do grupo e rodando esses papéis entre os seus membros.”.

Johnson e Johnson (1999, p.77) consideram que pode ainda haver mais quatro tipos de interdependência positiva de identidade (quando todos os símbolos identificadores, desde nome do grupo a palavras de ordem são claramente assumidos pelo grupo); a interdependência positiva de ambiente em que o espaço onde o grupo trabalha pode tornar-se um elemento aglutinador, a interdependência de fantasia em que através de certas actividades os membros são colocados em situações que implicam uma grande criatividade para saírem da situação, e por fim, a

interdependência positiva de outros grupos concorrentes em que, no caso particular, dos mesmos serem colocados em competição gera-se interdependência positiva entre os elementos do grupo.

Em suma, Johnson e Johnson, (1999, p.80) indicam que a interdependência positiva proporciona o contexto no qual se promove a interacção, que o sentimento de espírito de grupo e a interacção interpessoal entre estudantes não produz um maior sucesso académico, a não ser que a interdependência positiva seja claramente estruturada, que a combinação de interdependência de objectivo e recompensa aumenta o sucesso em relação à situação de interdependência sem mais, e que a interdependência de recursos não aumente o sucesso académico, a menos que esteja também presente interdependência de objectivos.

Kagan (1989, p. 43) considera que “ocorre interdependência positiva quando os ganhos de um individuo ou equipa são correlacionados positivamente”. Há casos em que se pode gerar interdependência negativa, por exemplo nos debates, Johnson e Johnson (1994, p. 68).

Para Leitão (2010, p.87) “a ideia central da interdependência positiva é a de que o sucesso de um depende, está intrinsecamente veiculado, ao sucesso dos outros”.

A interacção frente a frente é o mais importante elemento da aprendizagem cooperativa, para Johnson e Johnson (1999, p.82) “a interacção promocional face a face existe quando os indivíduos encorajam e facilitam os esforços de cada um para realizar as tarefas de modo a alcançarem os objectivos do grupo”.

Leitão (2010, p.93) frisa que “na interacção face a face os alunos devem interagir directamente uns com os outros enquanto trabalham”.

A responsabilidade individual é importante para a aprendizagem cooperativa, no sentido do aluno, individualmente, estar motivado para o sucesso em grupo e participar activamente para o sucesso do mesmo, tanto partilhando informações como ajudando os outros, Leitão (2010).

Em relação à avaliação da responsabilidade pessoal da aprendizagem, cada elemento do grupo tem de sentir-se responsável pelas aprendizagens definidas para esse grupo. Johnson e Johnson (1999, p.81) dizem-nos que a responsabilidade tem procedimentos comuns para a facilitação da mesma que são:

- 1- Formar grupos pequenos;
- 2- Haver testes individuais;

- 3- Colocar questões orais ou solicitar a demonstração de certas competências a elementos do grupo, ao acaso;
- 4- Observar sistematicamente o trabalho dos grupos;
- 5- Existir no grupo o papel de verificador da aprendizagem, o qual deve fazer perguntas para que cada membro demonstre se de facto compreendeu, aprendeu, é capaz de explicar as respostas, conclusões do grupo;
- 6- Os estudantes ensinarem uns aos outros o que aprenderam, fazendo o que se designa por explicação simultânea (peer tutoring).

A responsabilidade pessoal refere-se, muitas vezes, ao contributo que cada elemento dá para a avaliação do grupo. Este aspecto está intrinsecamente relacionado com a interdependência. Cada elemento sabe que as suas falhas podem contribuir para que o grupo obtenha piores resultados e se existe espírito de grupo cada um procurará dar o seu melhor e ajudar os outros a darem também o seu melhor.

No que respeita ao uso apropriado de skills interpessoais, os alunos têm de ser ensinados e motivados para o trabalho de grupo, como nos diz Dishon e O'Leary (1984, p.3), tais skills devem proporcionar que os alunos aprendam a matéria e, para o efeito, desempenhem tarefas determinadas em cooperação com os outros membros do grupo, com relativa independência do professor, resolvendo os problemas de relação eventualmente surgidos e tendo prazer no trabalho efectuado. Há pois, dois grandes tipos de skills a aprender: os pessoais e os interpessoais.

Embora tenham sentido sobretudo no trabalho do grupo, estes skills são considerados pessoais porque supõem um aprendizado individual. Mas outros skills manifestam-se sobretudo na inter-relação que se desenvolve em actividade, sendo por isso chamados de skills interpessoais. Ser capaz de partilhar sentimentos, de ouvir sem interromper, esperando pela sua vez de intervir, de mostrar simpatia pelas ideias dos outros, ainda que não concordando com elas, de encorajar quem se mostra desanimado-são qualidades que devem ser desenvolvidas na prática de grupos.

Para Leitão (2010, p.92) "devem ser ensinadas aos alunos aquelas competências sociais que directamente contribuem para um melhor funcionamento do próprio grupo. Dimensões como a liderança, a capacidade de tomar decisões, desenvolvimento de relações de confiança mútua são exemplos dessas competências".

O professor que quer implementar actividades de aprendizagem cooperativa deve pois dar aos seus alunos, antes de mais, oportunidades para desenvolver os skills

necessários para se ter êxito nesse trabalho, daí que Johnson, Johnson e Roy (1984, p.43-44) salientem cinco assunções, muito básicas, que estão subjacentes ao ensino de skills de cooperação:

- 1- A aprendizagem se um skill de cooperação deve iniciar-se quando há um ambiente que promova a colaboração;
- 2- Estes skills devem ser ensinados:
- 3- Os pares são essenciais nessa aprendizagem, não há aprendizagem de skills sociais em trabalho individual;
- 4- A pressão dos pares para a aprendizagem desses skills tem que se interligar com o suporte para essa aprendizagem:
- 5- Quando mais cedo se iniciar esse ensino melhor.

Isto significa que é necessário existir cooperação no ensino dos skills como nos diz Johnson e Johnson, Holubec e Roy (1984), nos cinco passos para o ensino dos skills de cooperação:

- 1- Motivar os alunos para a aprendizagem desses skills, fazendo-lhes notar a sua necessidade, de forma adequada à idade e contexto. Por vezes atribui-se uma nota à forma como o grupo trabalha em geral e outra aos resultados de carácter académico.

- 2- Assegurar que os alunos compreendem o que de facto constitui o skill através da demonstração, da apresentação de modelos entre alunos. Aproveitar uma situação em que é evidente a falta de um skill pode ser também um processo a seguir. Não se deve começar com o treino de demasiados skills ao mesmo tempo e a cada um deve ser dado tempo suficiente.

- 3- Providenciar situações de prática a todos os elementos. Por exemplo, com papéis fundamentais fazer com que eles mudem todos os dias de modo a assegurar que, num determinado período (digamos três semanas) cada um tenha tido esse papel mais de uma vez. Também o anunciar que vão ser observadas pelo professor promove a prática.

- 4- Assegurar que os alunos avaliam o uso dos skills. Não é necessário apenas prática, mas que os alunos reflectam sobre essa prática, sobre o que está a correr bem e menos bem, sobre formas de reformularem e se ajudarem efectivamente a adquirir as competências para desempenho do skill, devendo ter tempo para isso ao fim de cada aula ou de cada semana de aulas. Devem distribuir-se fichas de reflexão a serem preenchidas individualmente e em grupo. Um elemento do grupo pode ficar

encarregado de observar a prática desse skill e no fim dar feedback a cada um, o que pode ser complementado com a opinião de todos os membros do grupo, sobretudo se se tratar de evidenciar aspectos que demonstrem o efectivo uso do skill.

5- Assegurar que os alunos continuam a praticar o skill por ele ser necessário e se dever tornar numa competência interiorizada.

Ou seja, desenvolver estas competências interpessoais é o maior desafio que se coloca aos professores que pretendem introduzir a aprendizagem cooperativa nas suas aulas.

Por último, a avaliação do processo de trabalho de grupo em que os alunos devem habituar-se a analisar os resultados, avaliando-os em permanência através da reflexão sobre o seu trabalho e sobre os objectivos que forem sendo atingidos. De facto, Leitão (2010) e Johnson e Johnson (1999, p.85) definem avaliação do processo de trabalho em grupo como a reflexão numa sessão em grupo para:

- a) Descrever quais as acções que foram úteis e inúteis;
- b) Tomar decisões acerca das acções que devem continuar e quais as que devem ser mudadas.

Torna-se também necessário que o professor estruture uma aprendizagem que proporcione uma real avaliação de processo.

Devem ter-se em consideração, segundo Johnson e Johnson (1999, p.85), cinco passos ou procedimentos, são eles:

- 1- Avaliação das interacções no grupo;
- 2- Feedback constante;
- 3- Tempo para reflexão;
- 4- Avaliação do processo em grupo turma;
- 5- Demonstração de satisfação pelas progressões.

Na avaliação das interacções no grupo o “primeiro passo é avaliar a qualidade das interacções entre os elementos do grupo enquanto trabalha para maximizar a aprendizagem de cada um”, Johnson e Johnson (1999, p.85). A observação sistemática dos grupos é também, neste ponto, essencial. Muitas vezes, o professor compreende melhor o que os alunos de facto, sabem ou não através das suas discussões, do que através de eventuais respostas certas ou erradas nos testes. O uso de fichas para registo das observações pode tornar-se indispensável.

O segundo passo, consiste em haver de facto um momento para o grupo fazer a reflexão, proporcionando feedback entre os vários elementos do grupo, e eventualmente, do professor que pode fazer as suas observações.

O terceiro passo é dar tempo para a avaliação de processo. Só se pode progredir se se reflectir com tempo de modo a que as mudanças introduzidas possam ser eficientes. Muitas vezes os professores têm a sensação de que este tempo não é de trabalho efectivo e reservam-lhe uns escassos minutos, quando já se pensa em arrumar os materiais, o que vai contribuindo para que de facto o trabalho seja efectivo. Os membros do grupo têm de encontrar as razões para o que correu bem e mal- só assim serão proveitosas as mudanças. Quanto menos estruturado for o método utilizado mais necessário se torna dar tempo para a avaliação de processo.

O quarto procedimento é, periodicamente, promover-se a avaliação do processo de todos os grupos em conjunto. O professor tem um momento para perante a turma fazer algumas reflexões que já são do conhecimento de cada grupo. Se há um observador nos grupos, este pode dar conta do seu trabalho e realçar os progressos do grupo num clima não propriamente de competição entre grupos mas de reforço do espírito de turma. Sem se ignorar o que ocorreu mal, estes momentos devem realçar os aspectos positivos, dando assim ocasião a poder demonstrar-se satisfação por esses resultados, os quais podem ser de toda a turma, e, portanto, de todos os grupos.

O quinto e último passo é demonstrar satisfação para que a avaliação do processo dê os melhores resultados. Esporadicamente

CAPÍTULO II – MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

2.1. Objectivos

- Reflectir sobre os problemas da educação e dos professores. Nesta perspectiva, tentaremos verificar em que medida o professor de Educação Física é afectado no seu sentimento de competência, como é que isso se traduz no seu quotidiano, nomeadamente, nas percepções e preocupações manifestadas em relação aos alunos;

- Averiguar se o sentimento de competência dos Professores de Educação Física afecta a relação que estes estabelecem com os alunos;

- Analisar o sentimento de competência dos Professores de Educação Física se reflete na percepção que estes têm sobre a aprendizagem dos alunos em sala de aula

- Aferir se o sentimento de competência dos Professores de Educação Física está patente no ensino cooperativo.

2.2. Questão de partida

Será que existe uma relação entre o sentimento de competência dos Professores e a sua percepção sobre a aprendizagem em sala de aula?

2.3. Tipo de Estudo

Este estudo tem um carácter observacional e transversal. A recolha de dados irá ser quantitativa. Este estudo será observacional visto que terá uma inexistência de manipulações directas em relação aos indivíduos em estudo, sendo assim, poderemos dizer que o investigador a este nível apenas observa as suas características.

A investigação quantitativa caracteriza-se pela actuação nos níveis de realidade e apresenta como objectivos a identificação e apresentação de dados, indicadores e tendências observáveis. Este tipo de investigação mostra-se geralmente apropriado quando existe a possibilidade de recolha de medidas quantificáveis de variáveis e

inferências a partir de amostras de uma população, como nos diz Richardson et al (1985) e como se verifica neste estudo.

2.4. Desenho de Estudo

O desenho de estudo foi realizado tendo por base a aplicação de dois instrumentos, nomeadamente, questionários designados por: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA (A.S.A - P.A., Leitão, 2012) e a ESCALA DE AUTO-ESTIMA PROFISSIONAL (E.A.P., Leitão, 2012) aplicado a professores (amostra) tentando perceber de que forma se manifestavam tendo em conta os objectivos e as hipóteses delineadas.

Assim as dimensões a avaliar segundo as percepções dos Professores sobre a Aprendizagem em sala de aula foram:

Dimensão 1 – Interdependência aluno/aluno (aprendizagem activa e cooperativa);

Dimensão 2 – Interdependência professor/aluno;

Dimensão 3 – Negociação;

Dimensão 4 – Meta-aprendizagem;

Dimensão 5 – Interdependência professor/professor (ensino cooperativo).

Em relação às dimensões da auto-estima Profissional, elas foram as seguintes:

Dimensão 1- Sentimento de competência e capacidade;

Dimensão 2 – Satisfação pessoal nas relações;

Dimensão 3 – Percepção do reconhecimento pelos outros;

Dimensão 4 - Relação com os alunos.

Assim, este instrumento foi desenvolvido (Ver Anexo) por Ramos Leitão (2012) e foi aplicado a todos os Professores da Rede de Estágio no ano escolar de 2011/2012.

A aplicação do instrumento foi realizada através da constituição de grupos de trabalho em cada escola da Rede de Estágio, posteriormente, os dados foram inseridos numa base de dados geral para cada um ir realizar a sua própria amostra..

2.5. Amostra

A amostra deste estudo corresponde a cento e quinze Professores de Educação Física que responderam de forma voluntária ao instrumento aplicado. Estes lecionam 2º, 3º Ciclo e Ensino Secundário. Da amostra recolhida, quarenta e seis Professores são do género feminino (40%) e sessenta e nove do género masculino (60%).

	Frequência	Percentagem
Feminino	46	40.0
Masculino	69	60.0
Total	115	100.0

Tabela 1 - Frequência e percentagem referente ao género dos Professores

Relativamente às idades dos Professores, no grupo 1 existem 7%, oito docentes, com idades inferiores a 29 anos; no grupo 2 existem 16,5%, dezanove professores, com idades compreendidas entre 29 e 34 anos; no grupo 3 existem 27%, trinta e um docentes, com idades compreendidas entre 35 e 40 anos; no grupo 4 existem 28,7%, trinta e três docentes, com idades compreendidas entre 41 e 50 anos e, por fim, no grupo 5 existem 20,9%, vinte e quatro professores, com idades superiores a 50 anos.

	Frequência	Percentagem
< 29 anos	8	7.0
29-34 anos	19	16.5
35-40 anos	31	27.0
41-50 anos	33	28.7
> 50 anos	24	20.9
Total	115	100.0

Tabela 2- Idades dos Professores

No que se refere às habilitações literárias dos docentes, 1,7%, dois docentes, possui bacharelato; 67,8%, setenta e oito professores, possui licenciatura; 9,6%, onze docentes, possui pós-graduação e 20,9%, vinte e quatro professores, possui mestrado.

	Frequência	Percentagem
Bacharelato	2	1.7
Licenciatura	78	67.8
Pós-graduação	11	9.6
Mestrado	24	20.9
Total	115	100.0

Tabela 3 - Habilitações literárias dos Professores

A análise das funções dos docentes, nas respectivas escolas, diz-nos que a função de Director de Turma foi realizada por 80%, noventa e dois docentes, enquanto, 20%, vinte e três professores, não teve essa função. No que se refere à Função de Coordenador, 32,2%, trinta e sete docentes, realizaram já essa função, enquanto, 67,8%, setenta e oito professores, não realizaram a função de Coordenador. Em relação ao Conselho Pedagógico existe 51,3%, cinquenta e nove docentes, que tiveram essa função, enquanto, 48,7%, cinquenta e seis professores, não realizaram a mesma. Por fim, a Função de Coordenador de Projectos foi realizada por 45,2%, cinquenta e dois docentes, enquanto, 54,8%, sessenta e três professores, nunca realizaram essa função.

		Frequência	Percentagem
Função de Director de Turma	Sim	92	80%
	Não	23	20%
Função de Coordenador	Sim	37	32,2%
	Não	78	67,8%
Função de Conselho pedagógico	Sim	59	51,3%
	Não	56	48,7%
Função de Coordenador	Sim	52	45,2%

de Projectos	Não	63	54,8%
--------------	-----	----	-------

Tabela 4 – Funções de Docentes de Educação Física na Escola

Na questão relativa ao nível de ensino, é possível verificar que 67,8%, setenta e oito docentes, lecciona 2º e 3º CEB e 32,2%, trinta e sete professores, lecciona no ensino secundário.

	Frequência	Percentagem
2º e 3º Ciclo	78	67.8
Secundário	37	32.2
Total	115	100.0

Tabela 5 - Nível de Ensino Leccionado pelos Docentes de Educação Física

Referente às últimas questões da caracterização da amostra, dos docentes de Educação Física, é possível analisar a experiência profissional onde 12,2%, catorze docentes, possuem menos que 6 anos; 13,9%, dezasseis professores, possuem de 6 a 10 anos; 42,6%, quarenta e nove docentes, possuem 11 a 20 anos; 12,2%, catorze professores, possuem 21 a 30 anos e, por fim, 19,1%, vinte e dois docentes, possuem mais de 30 anos de experiência (tabela 6). No que diz respeito à experiência de ensino aos alunos com necessidades educativas especiais (NEE), 23,5%, vinte e sete docentes, não têm experiência e 76,5%, oitenta e oito professores, possuem experiência (tabela 7).

	Frequência	Percentagem
2-6 anos	14	12.2
6-10 anos	16	13.9
11-20 anos	49	42.6
21-30 anos	14	12.2
> 30 anos	22	19.1
Total	115	100.0

Tabela 6 - Experiência profissional dos docentes de Educação Física

	Frequência	Percentagem
Não	27	23.5
Sim	88	76.5
Total	115	100.0

Tabela 7 - Experiência com Alunos com NEE

2.6. Instrumentos

Os instrumentos utilizados no estudo foram dois inquéritos: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA (A.S.A - P.A., Leitão, 2012) e a ESCALA DE AUTO-ESTIMA PROFISSIONAL (E.A.P., Leitão, 2012). O primeiro inquérito é composto por vinte e cinco itens e o segundo por doze com resposta em escala de likert. De forma a avaliar as problemáticas em estudo, estes itens encontravam-se divididos em cinco dimensões nomeadamente:

Dimensões	Itens
1 – Interdependência entre aluno/aluno (aprendizagem activa e cooperativa)	1, 11, 14, 17, 25
2 – Interdependência professor/aluno	3, 6, 9, 18, 22
3 – Negociação	4, 10, 15, 19, 23
4 – Meta-Aprendizagem	5, 7, 13, 21, 24
5 – Interdependência professor/professor	2, 8, 12, 16, 20

Tabela 8 - Dimensões do questionário e as percepções dos professores sobre a aprendizagem na sala de aula

Em relação à escala sobre a escola de auto-estima profissional tinha as seguintes dimensões:

Dimensões	Itens
1 – Sentimento de competência e capacidade	2, 6, 12
2 – Satisfação pessoal nas relações profissionais	1, 3, 9
3 – Percepção do reconhecimento pelos outros	5, 8, 11
4 – Relação com os alunos	4, 7, 10

Tabela 9 - Dimensões da Escala de Auto-Estima Profissional

2.7. Definição das Hipóteses

H1: Saber como é que o sentimento de competência e capacidade dos Docentes de Educação Física se relaciona com a percepção desses mesmos docentes sobre a aprendizagem activa e cooperativa na sala de aula.

H2: Conhecer o sentimento de competência e capacidade dos Docentes de Educação Física e como é que este se relaciona com a percepção desses mesmos docentes sobre a interdependência professor-aluno.

H3: Compreender como é que o sentimento de competência e capacidade dos Docentes de Educação Física se relaciona com a percepção desses mesmos docentes sobre a negociação.

H4: Perceber como é que o sentimento de competência e capacidade dos Docentes de Educação Física se relaciona com a percepção que estes têm sobre o ensino cooperativo.

2.8. Procedimentos Estatísticos e Operacionais

Em relação aos Procedimentos Operacionais, os questionários foram entregues aos docentes, mas antes disso teve de haver uma autorização prévia para na escola onde temos o estágio pedagógico nos darem autorização para os dados que pretendemos do agrupamento nos serem facultados. O preenchimento dos questionários foi realizado em reunião de professores para que as respostas dadas sejam dadas na hora para evitar que haja qualquer tipo de manipulação nas mesmas evitando assim falsos resultados. Os questionários tiveram uma identificação codificada que varia entre estabelecimentos de ensino. As perguntas foram direccionadas consoante as 5 dimensões já acima descritas.

No que respeita aos Procedimentos Estatísticos, após a construção da base de dados e recorrendo ao software IBM SPSS 19 (Statistical Package for the Social Sciences) foi realizada uma matriz de inter correlação entre os itens constituintes de cada dimensão em estudo, de forma a avaliar as tendências e diferenças que apresentavam. Por último, foi realizado o cálculo das frequências de resposta a cada item a média e o desvio padrão.

Capítulo III - Apresentação e Discussão dos Resultados

3.1. Análise dos Dados

H1: Saber como é que o sentimento de competência e capacidade dos Docentes de Educação Física se relaciona com a percepção desses mesmos docentes sobre a aprendizagem activa e cooperativa na sala de aula.

		sent_competencia	aprendactiva_cooperativa
sent_competencia	Pearson Correlation	1	.363**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	115	115
aprendactiva_cooperativa	Pearson Correlation	.363**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	115	115

Tabela 10 - Correlação entre a variável Sentimento de Competência e Capacidade da Escala de Auto-Estima Profissional com a variável aprendizagem activa e cooperativa do Questionário “Percepções dos professores na aprendizagem na sala-de-aula”

Os resultados destes dados mostram que existe uma correlação significativa entre o sentimento de Competência e Capacidade dos Professores com uma aprendizagem activa e cooperativa, por esta razão, em relação à primeira hipótese apresentada é possível analisar que docentes de Educação Física sentem-se mais competentes e capazes quando percebem na sala de aula um ambiente mais activo e cooperativo.

H2: Conhecer o sentimento de competência e capacidade dos Docentes de Educação Física e como é que este se relaciona com a percepção desses mesmos docentes sobre a interdependência professor-aluno.

		interdepend_prof_alu	
		sent_competencia	no
sent_competencia	Pearson	1	.234*
	Correlation		
	Sig. (2-tailed)		.012
	N	115	115
interdepend_prof_aluno	Pearson	.234*	1
	Correlation		
	Sig. (2-tailed)	.012	
	N	115	115

Tabela 11 - Correlação entre a variável Sentimento de Competência e Capacidade da Escala de Auto-Estima Profissional com a variável interdependência professor-aluno do Questionário “Percepções dos professores na aprendizagem na sala-de-aula”

Relativamente à segunda hipótese, os resultados comprovam que existe uma correlação significativa ($p < 0,05$), como tal é possível afirmar que a variável competência e capacidade dos docentes relaciona-se positivamente com a variável interdependência professor-aluno e vice-versa, os Professores de Educação Física sentem-se mais competentes e capazes, tal como a sua auto-estima evolui na mesma direcção pela relação que têm com os alunos, quanto melhor for esta, mais o professor sente-se competente.

H3: Compreender como é que o sentimento de competência e capacidade dos Docentes de Educação Física se relaciona com a percepção desses mesmos docentes sobre a negociação.

		sent_competencia	Negociação
sent_competencia	Pearson	1	-.105
	Correlation		
	Sig. (2-tailed)		.263
	N	115	115
negociação	Pearson	-.105	1
	Correlation		
	Sig. (2-tailed)	.263	
	N	115	115

Tabela 12 - Correlação entre a variável Sentimento de Competência e Capacidade da Escala de Auto-Estima Profissional com a variável negociação do Questionário “Percepções dos professores na aprendizagem na sala-de-aula”

Ao analisar os resultados desta hipótese é possível verificar que as variáveis relacionam-se negativamente ($p > 0,05$) na correlação da variável sentimento de competência e capacidade da escala da Auto Estima Profissional com a variável negociação do questionário: “percepções dos professores na aprendizagem na sala-de-aula”. Isto indica que a negociação é uma variável que se relaciona negativamente com o sentimento e a capacidade de competência dos docentes. Este factor pode estar ligado já ao planeamento que os professores têm para as aulas e com a dificuldade de organização nas aulas ao deixarem os alunos decidirem as actividades (controlo e autoridade).

H4: Perceber como é que o sentimento de competência e capacidade dos Docentes de Educação Física se relaciona com a percepção que estes têm sobre o ensino cooperativo.

		sent_competencia	ensino_cooperativo
sent_competencia	Pearson	1	.256**
	Correlation		
	Sig. (2-tailed)		.006
	N	115	114
ensino_cooperativo	Pearson	.256**	1
	Correlation		
	Sig. (2-tailed)	.006	
	N	114	114

Tabela 13 – Correlação entre a variável Sentimento de Competência e Capacidade da Escala de Auto-Estima Profissional com a variável interdependência professor/professor (ensino cooperativo) do Questionário “Percepções dos professores na aprendizagem na sala-de-aula”

Existe uma correlação significativa ($p < 0,05$) nos resultados para a quarta hipótese, esta correlação significa que o sentimento de competência e capacidade dos docentes, tal como as suas percepções estão ligadas a própria relação que os docentes têm uns com os outros, isto é, o professor sente-se mais competente e capaz quando partilha com os colegas docentes várias estratégias de ensino ou feedbacks, mostrando ser importante na aquisição de competências e capacidade a ligação com outros profissionais de ensino.

IMPLICAÇÕES DO TRABALHO NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Este trabalho contribui para o entendimento de algumas variáveis na organização da aprendizagem na sala-de-aula que influenciam os Professores de Educação Física, no que diz respeito à sua auto-estima profissional.

O docente de Educação Física é responsável através das suas metodologias, proporcionar oportunidades que facilitem o desenvolvimento de competências e capacidade dos alunos, por isso, os sentimentos de competência e a percepção dos mesmos sentidos pelos docentes são importantes para perceber o que valorizam mais na organização da aprendizagem na sala-de-aula, para tal como afirma Claxton (2005) é fundamental que os docentes de Educação Física possuam uma capacidade de reflexão, uma autoconsciência para saber como atingir os seus objectivos, os recursos para alcança-los, as potencialidades e limitações.

Os resultados deste trabalho indicam que as variáveis aprendizagem activa, relação aluno/professor e relação professor/professor são fundamentais para os Docentes se sentirem mais competentes e capazes no ensino de Educação Física, posto isto, é vital que ao longo da formação do professor, estas componentes sejam trabalhadas, para que o Professor de Educação Física aumente a sua auto-estima profissional e atinja os objectivos propostos.

De acordo com este trabalho, é importante distinguir dois pontos: uma indispensável continuação na formação dos professores e estratégias que facilitem a organização da aprendizagem na sala-de-aula, como por exemplo: reuniões semanais com colegas da mesma área para discutir e aprender outras formas de ensino, elaborar situações de relaxamento e diversão com os alunos, desenvolver acções que envolvam a cooperação e aprendizagem activa.

CONCLUSÕES

Este estudo centrou-se em quatro hipóteses fundamentais, que foram: primeira, o sentimento de competência e capacidade dos Docentes de Educação Física relaciona-se positivamente, com a percepção desses mesmos docentes, sobre a aprendizagem activa e cooperativa na sala de aula; segunda, o sentimento de competência e capacidade dos Docentes de Educação Física relaciona-se positivamente, com a percepção desses mesmos docentes, sobre a interdependência professor-aluno; terceira, o sentimento de competência e capacidade dos Docentes de Educação Física relaciona-se positivamente, com a percepção desses mesmos docentes, sobre a negociação; quarta, o sentimento de competência e capacidade dos Docentes de Educação Física relaciona-se positivamente, com a percepção desses mesmos docentes, sobre o ensino cooperativo.

Relativamente à primeira hipótese formulada pode concluir-se, pelos resultados apresentados, que quanto mais o Professor motiva e encoraja os alunos maior a autonomia desses mesmos alunos na sala de aula, como nos diz Leitão (2010, p.84) “os alunos são encorajados a desenvolver processos de auto-regulação das suas aprendizagens, a desenvolver processos de auto-regulação das suas aprendizagens, a questionar-se individualmente e em grupo, sobre o que sabem o que querem saber e o que já aprenderam”. A atitude do Professor para com os alunos vai fazer com que o mesmo alcance a sua própria autonomia que é um dos grandes objectivos dos docentes para com os alunos. Outra conclusão relevante, em relação à primeira hipótese, é que há uma correlação positiva entre as percepções dos docentes e a auto-estima, nesta hipótese é possível verificar que os Docentes de Educação Física sentem-se mais competentes e capazes quando percebem na sala de aula um ambiente mais cooperativo, como nos refere (Branden, 2000) a alta auto-estima correlaciona-se com a racionalidade, a criatividade e a cooperação. Assim e através deste autor podemos inferir que os Professores sentem-se mais competentes e capazes quando na sua sala de aula existe um ambiente tipicamente cooperativo.

Ainda da primeira hipótese há um aspecto a salientar que é a necessidade de envolver e motivar os alunos, pois para a existência de uma aprendizagem cooperativa, segundo Leitão (2010) é fundamental duas responsabilidades: a vontade

e esforço para apreender e a vontade de ensinar os outros, esta interdependência positiva (nome designado a esta dupla responsabilidade) tem que ter uma base de motivação, ensino e esforço por parte dos alunos. Esta motivação tem que ser dada pelos professores de forma a ser adequada as características específicas de cada aluno

Relativamente à segunda hipótese formulada pode concluir-se, pelos resultados apresentados, que a correlação é significativa visto que o professor sente-se mais capaz e competente quando tem uma melhor relação com os alunos, como nos refere Jesus (1996) que considera que o Professor motivado e realizado tende, efectivamente, a ter alunos também motivados e activos, ou seja a sua relação com os alunos é melhor e o seu sentimento de competência também. Earls (1981) corrobora e ainda acrescenta que os professores de Educação Física apontavam as características da sua interacção com os alunos como um dos principais motivos do seu grau de satisfação relativamente ao ensino realizado.

Interessa salientar a importância da relação professor-aluno, esta possui uma relação de reciprocidade, o professor depende do aluno para garantir o bom funcionamento da aula e atingir os objectivos propostos, e o aluno para desenvolver as suas competências e habilidades. Esta variável professor-aluno influencia a satisfação dos docentes de Educação Física, tal como afirma Cunha (1996), a aula é um lugar de interacções constantes que são momentos únicos de troca de influências, valorizando a afectividade na relação professor/aluno.

Outro factor que aumenta a satisfação dos docentes e por consequente a auto-estima profissional é, segundo Siedentop (1983), a aprendizagem dos alunos, os Professores de Educação Física ficam mais satisfeitos, sentem-se mais competentes quando arranjam estratégias adequadas para a aprendizagem dos alunos, estes estudos vão encontro aos resultados deste trabalho, onde a relação professor/aluno é crucial para que os professores percepcionem como bem-sucedidos o seu papel de Docente.

No que respeita à terceira hipótese, a negociação não é sentida pelos Docentes como um factor que influencie o seu sentimento e a capacidade de competência, apesar de poderem existir várias razões para estes resultados, uma possível é o planeamento antecipado que os professores têm para as aulas, outra razão possível para a não influência é que na negociação do tempo e actividades com os alunos de acordo com interesses individuais é necessário uma diversidade de materiais e de

actividades, uma boa gestão do tempo e alunos comprometidos a levarem esta negociação de forma exemplar.

Apesar de não ser um factor que os Docentes sinalizem, como se sentem mais competentes e capazes, a negociação permite dar autonomia aos alunos, fazendo com que os alunos sejam estimulados de forma a gerirem as suas actividades e alterarem regras. Pode existir alguma dificuldade do professor em intermediar essas negociações para que ninguém seja excluído, esta intervenção tem que garantir a inclusão de todos os alunos.

Por fim, em relação à quarta hipótese, os resultados revelam que os professores sentem-se mais competentes e capazes quando partilham com outros docentes várias estratégias de ensino ou feedbacks, mostrando ser importante na aquisição de competências e capacidades, a ligação com outros profissionais de ensino. Estes resultados vão de encontro aos estudos anteriormente referidos na revisão bibliográfica, os professores de Educação Física têm maior satisfação quando há um bom convívio na escola. A afirmação de Guevara et al (1997, p.30) refere que “as pessoas que têm boas relações no ambiente de trabalho têm poucas possibilidades de sofrer stress ocupacional”, comprovando o aumento da auto-estima Profissional, pelo contrário, o conflito com os colegas é um sentimento de insatisfação e sentimento de incapacidade. Segundo Patto (1983), os Professores estão inseridos numa rede complexa de relações interpessoais na escola, e estas relações interpessoais podem ser estimulantes e responsáveis por trocas de aprendizagem significativa, assim esta variável de relação professor/professor se for bem construída e positiva envolve o ensino cooperativo e melhora as competências e capacidades dos docentes de Educação Física.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Este estudo apresenta algumas limitações que devem ser analisadas, uma delas é a dificuldade de medir através de escalas Likert utilizadas nos questionários deste estudo, os instrumentos com escala de Likert, são muitas vezes criticados pela sua eficiência na avaliação dos seus itens. Bozal (2006) refere que uma das principais críticas prende-se com o facto de cada item ter um peso relativo semelhante, em relação à escala que o compõe, quando não tem de ser exactamente assim.

Outra limitação foi unicamente a utilização de um instrumento essencialmente quantitativo, possibilita uma recolha de dados em pouco tempo, a um maior número de respondentes, mas perde na riqueza a nível de conteúdos e conclusões.

Por fim, outra limitação deve-se à natureza e dimensão da amostra, sendo necessário a recolha de informação em amostras com maiores dimensões e mais heterogéneas quanto às variáveis demográficas.

SUGESTÕES

Para além do inquérito por questionário, aplicar uma entrevista semi dirigida aos Professores de Educação Física ou colocar no instrumento itens de resposta aberta.

Aplicar o questionário a uma amostra constituída por Professores de Educação Física de todo o País para verificar se as conclusões serão as mesmas.

Referências Bibliográficas

- Abraham, A. D. A. (1972) *Le monde intérieur des enseignants*. Paris: E.P.I., S.A
- Abraham, A. (1987) *El mundo interior de los ensinantes*. Barcelona: Gedisa.
- Alcobia, P. (2002). *Atitudes e Satisfação no Trabalho*. In *Manual de Psicossociologia das Organizações* (Orgs). J. M. Carvalho Ferreira e António Caetano. Lisboa McGraw-Hill, p.290-314.
- Almeida, V.C. (1986) *Stress organizacional-2*.Pessoal,19,7-14.
- Alves, F.C (1991) *A satisfação/insatisfação docente – contributos para um estudo da Satisfação/Insatisfação dos Professores efectivos do 3ºCiclo do ensino Básico e do Ensino Secundário do distrito de Bragança*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Andrews, J.C. (1993).*O stress nos Professores de Educação Física nos nossos dias- Uma perspectica Internacional*. Boletim da S.P.E.F., 7/8,13-25.
- Aquino, J.R.G (1986). *Apresentação*. In: Aquino, J.R.G. (Org). *Indisciplina na escola: alternativas técnicas e práticas*. São Paulo: Summus.
- Arrighi, M. A.& Young, J.C.(1987).*Teacher Perceptions About Effective and Successful Teaching*, *Journal of Teaching in Physical Education*,6,122-135.
- Bailey, D.B. (1995).*Preschool inclusion: Issues and perspectives*. Em L. Borges et al. (Eds).*A família na intervenção precoce: Da filosofia à acção*, 97-134.Coimbra Ediliber Gráfica.
- Barros, J., & Neto, F. (1992).*Solidão nos professores*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 26, 1-17.
- Bee, Helen (1997,p.304). *O ciclo vital*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Hélder Moita – O sentimento de competência dos Docentes de Educação Física e a sua percepção sobre a organização da aprendizagem na sala de aula.
- Bénard da Costa, A. M.; Leitão, F. R.; Santos, J.; Pinto, J. V.; Fino, N. D. (2000). "Currículos Funcionais – Manual para Formação de Docentes" – Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação. Lisboa.
- Blasé, J. J (1982) A social- psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Education Administration Quarterly*, 18 (4), 93-113.
- Braga da Cruz, M (1990). A situação do Professor em Portugal. Relatório pela comissão criada pelo Despacho 114/ME/88 do Ministro da Educação Lisboa.
- Branden, N (2000). Como aprender a gostar de si mesmo. São Paulo: Saraiva.
- Burns, R.B (1982). Self-concept: Development and education. London: Holt Rinehart and Wintson.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P.S (2006). Teachers self-efficacy beliefs as determinants of teachers job satisfaction and students academic achievement. A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.
- Castelo-Branco, M.C., & Pereira, A.S. (2001). A auto-estima, a satisfação com a imagem corporal e o bem-estar docente. *Psicologia, Educação e Cultura*, 5, 335-346.
- Champman, D.W., & Lowter, M. A. (1982). Teachers satisfaction with teaching. *The Journal of Education Research*, 75, (4), 241-247.
- Chipeta, S. M. S. V (1988). Contribuição da educação física para a formação do autoconceito da criança. 1988. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro.
- Claxton, G. (2005). O desafio de aprender ao longo da vida. Porto Alegre: Artmed.
- Coll, César; Palacios, Jesús.; Marquesi, Alvaro (Org.) (1995). Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1.
- Cordeiro-Alves, F. A (1994) (In) satisfação docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, v. 27, p. 29-60.

- Hélder Moita – O sentimento de competência dos Docentes de Educação Física e a sua percepção sobre a organização da aprendizagem na sala de aula.
- Correia, L. M. (1997). Alunos com Necessidades Educativas nas Classes Regulares. Porto: Porto Editora, col. Educação Especial.
- Crossman, A., & Harris, P. (2006). Job Satisfaction of Secondary School Teachers. Educational Management Administration & Leadership, 34, 1,29-46.
- Cruz, J. F.A (1988). Stress e Ansiedade nos Professores. In actas do I Encontro sobre Educação em Ciências. Braga: Universidade do Minho.
- Cruz, M.B (1990).A situação do Professor em Portugal. Relatório pela Comissão criada pelo despacho 114/ME/88 do Ministro da Educação. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cunha, M.I. (1996). A relação professor-aluno. In: Veiga, I.P. de A. (Coord.). Repensando a Didática. 11 e., Campinas: Papirus.
- Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção (1994). Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais Acesso e Qualidade. Salamanca: Ministério da Educação e Ciência de Espanha.
- Dewey, J. (2002). A escola e a sociedade. A criança e o currículo. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Dishon, D. & O' Leary, P.W. (1984).A guidebook for cooperative learning: A technique for creating more effective schools. Holmes Beach, FA: Learning Publications, Inc.
- Earls, N.F.(1981).Distinctive Teachers Personal Qualities, Perceptions of Teacher Education and Realities of Teaching, Journal of Teaching in Physical Education,1(1),59.70.
- Esteve, J.M. (1991).Mudanças Sociais e função docente. In profissão professor A. Nóvoa (Org), Porto: Porto Editora.
- Esteve, J.M. (1992).O mal-docente. Lisboa: Fim do Século Edições.
- Estrela, M.T. (1986).Algumas considerações sobre o conceito de profissionalismo docente. Revista Portuguesa de Pedagogia, XX, 301, 309.

- Hélder Moita – O sentimento de competência dos Docentes de Educação Física e a sua percepção sobre a organização da aprendizagem na sala de aula.
- Farber, B. A. (1984). Stress e Burnout in suburban teachers. *The Journal of Educational Research*, 77(6), 325-331.
- Garcia- Wukovits, F.M (2005). Factors in job satisfaction of high school mathematics teacher in Bexar country (Texas). *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 66 (7-A).
- Gatti, B (1997). A formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados.
- Giddens, A. (2004). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gorton, R. A. (1992). Teacher job satisfaction. In H. E. Mitzel (Ed), *Encyclopedia of Educational Research* (vol. IV, p.1903-1908). New York: The Free Press.
- Groupil, G. et al. (1985). L` Influence du Climat Organisationnel sur L` Anxiété des Enseignants, *Révue des Sciences de L`Education*, v11, n3, pp 477-488.
- Guralnick, M. J. (1990). Social competence and early intervention. *Journal of early intervention*, 14, 3-14.
- Guralnick, M. J. (2000). *Early Childhood Inclusion: focus on change*. Paul H. Brookes Publishing Company, Maryland.
- Guevara Valdes, J.J. et al (1997). *Reflexiones sobre el estrés*. Santa Maria: O autor.
- Harter, Susan. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. University of Denver.
- Hamachek, D (1981). *Encontros com o self*. Rio de Janeiro: Interamericana, p.264.
- Ho, C, L., & Au, W, T. (2006). Teaching satisfaction scale: Measuring job satisfaction of teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 66(1), 172-185.
- Jacobson, S.L. (1988). The distribution of Salary Increments and its Effect of Teacher Retention. *Educational Administration Quarterly*, v. 24, n2, p. 178-189.
- Jesus, S.N. (1992). Recensões crítica-la crisis de lá función docente. *Psychologica*, 7, 15-20.

- Hélder Moita – O sentimento de competência dos Docentes de Educação Física e a sua percepção sobre a organização da aprendizagem na sala de aula.
- Jesus, S.N., (1996). A motivação para a profissão docente. *Psychologica*, 8, 51-60.
- Jesus,S.N. (1998). Stress nos professores: sintomas, factores e estratégias de “coping”.In J. M. Alves (Org), professor, stress e indisciplina (p.11-14). Porto: Porto Editora.
- Jesus, S. N. (1999). Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos? Porto: ASA Editores.
- Jesus, S. N., Abreu, M. V., Santos, E.M.& Pereira, A.M. (1992).Estudo dos factores de mal-estar na profissão docente. *Psychologica*, 8, 51-60.
- Jesus, S. N. (2005). Bem-estar docente. Perspectivas para suportar o mal-estar dos professores. In A. L. Silva & A. M. Pinto (Eds), *Stress e Bem-estar* p.67-184.Lisboa:Climepsi Editora.
- Jesus, S. N. & Martins, M. H. (2000). *Escola Inclusiva e Apoios Educativos*. Porto: Edições Asa.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E, J. & Roy, P. (1984). *Circles of learning: Cooperation in classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1999).*Learning together and alone*. Cooperative, competitive and individualistic learning (5 Ed.). Boston, MS: Allyin and Bacon.
- Joseph. P. and Green, N. (1986). Perspectives on Reasons for Becoming Teachers, *Journal of Teacher Education*, v. 37, n6, p.28-33.
- Kagan, S. (1989).*Cooperative learning*. Sanj Juan Capristiano, CA: Resources for Teachers.
- Kohn, A. (1991). Group grade grubbing versus cooperative learning. *Educational Leadership*, 48 (5), 83-87.
- Krug, H. N. (2001). A construção do conhecimento prático do professor de Educação Física: um estudo de caso etnográfico. Santa Maria: UFSM, Tese.

- Hélder Moita – O sentimento de competência dos Docentes de Educação Física e a sua percepção sobre a organização da aprendizagem na sala de aula.
- Leitão, F. (2010). Valores Educativos, Cooperação e Inclusão. Editora Luso – Española. Ediciones.
- Lester, P. E. (1987). Development and factor analysis of the Teacher Job Satisfaction Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 47(1), 233-244.
- Lowter, M. A., Gill, S. J., & Coppard, L. C. (1985). Age the determinants of the teacher job satisfaction. *The Gerontologist*, 25(5), 520-525.
- Marrow, A.J. (1969). *The practical theorist: The life and work of Kurt Lewin*. New York: Basic Books.
- Mattos, M.G (1994). Vida no trabalho e sofrimento mental do professor de Educação Física da escola municipal: implicações em seu desempenho e na vida profissional. São Paulo: USP, Tese.
- Michel, S. (1974). *Gestão das motivações*. Porto: Rés Editora.
- Molina Neto, V. (1996). *A prática do esporte nas escolas de 1! e 2! graus*. 2 ed. Porto Alegre: UFRGS.
- Monteiro, A. (1995). Autoconceito: Auto-imagem e auto-estima de jogadores profissionais de futebol em relação às mensagens veiculadas pelos meios de comunicação de massa (Jornal).
- Mruk, Ch. (1999). Auto-estima. *Investigación, teoria y pratica*. Bilbao: Deselée de Brouwer.
- Nerther, W. B., & Davis, K. (1983). *Administração de pessoal e recursos humanos*. São Paulo: Mc Graw Hill.
- Oaklander (1980). V. *Descobrendo crianças: a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes*. 7. ed. São Paulo: Summus, v. 12.
- O.C.D.E. (1989). *O ensino na sociedade moderna*. Rio Tinto: ASA.
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20:1, 20-27.

- Hélder Moita – O sentimento de competência dos Docentes de Educação Física e a sua percepção sobre a organização da aprendizagem na sala de aula.
- Palma, M. (1995). A influência da actividade física sistemática sobre o nível de autoconceito de crianças pré-escolares. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Papalia, Diane,; Olds, Sally W. (2000). Desenvolvimento humano. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, p. 684.
- Patto, M. H. S. (1983). Introdução à Psicologia escolar. São Paulo: T.A. Queirós.
- Pedro, Neuza. Peixoto, Francisco (2006). Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. *Análise Psicológica*, v. 24, n. 2, p. 247-262.
- Piéron, M. (1996). Formação de Professores-Aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica. Lisboa: Edições FMH.
- Pinto, A. M., Lima, M. L., & Silva, A, L. (2003). Stress Profissional em professores portugueses: Incidências, preditores e reacção ao burnout. *Psychologica*, 33, 181-194.
- Polaino-Lorente, A. (2003). En busca de la auto-estima perdida. Bilbao: Deselée de Brouwer.
- Ribeiro, M.L.S. (1995). A formação política do professor de 1º e 2º graus. 4 e., Campinas: Autores Associados.
- Rocha, G. V. M. (2002). Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Psicologia Infância e da Adolescência, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Rocheft, R. S. (1996). Desporto na escola: competição ou cooperação? In: Pereira, F. M; Rigo, L. C. (Org.). Educação Física, esporte e escola. Pelotas: UFPEL.
- Ruas, P. M. (2001). Um olhar reflexivo sobre a prática Pedagógica/Estágio. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

- Hélder Moita – O sentimento de competência dos Docentes de Educação Física e a sua percepção sobre a organização da aprendizagem na sala de aula.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), 105-149.
- Seco, G. B. (2000). A satisfação na actividade docente. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Seco, G. B. (2002). Teachers satisfaction: Some practical implications for teacher professional development models. Paper presented at the European Conference on Educational Research.
- Seco, G. M. (2002). A satisfação dos professores. Teorias, modelos e evidências. Porto: Editora ASA.
- Serra, A. V. (1988). Atribuição e auto-conceito. *Psychologica*, 1, 127-141.
- Sharma, R. D., & Jyoti, J. (2006). Job satisfaction among school teachers. *IIMB Management Review*, December 349-363.
- Siedentop, D. (1983). Developing teaching skills Physical Education. 2 e., Ohio: Mayfield Publish Company.
- Silva (2011). M. O. E. *Gestão das Aprendizagens na sala de aula inclusiva*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Silva, M. O. E. (2011). Educação Inclusiva - um novo paradigma de escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 119-134.
- Silva, M. O. E. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas Breve Perspectiva Histórica. *Revista Lusófona de Educação*, 13, (135-153).
- Smilanski, J. (1984). External and internal correlates of teachers satisfaction and willingness to report stress. *British Journal of Education Psychology*, 54, 84-92.
- Sousa, J. L. C. (2004). A aula de Educação Física. O que o professor sente e pensa. *Boletim da S.P.E.F.*, 28/29, 77-87.

- Hélder Moita – O sentimento de competência dos Docentes de Educação Física e a sua percepção sobre a organização da aprendizagem na sala de aula.
- Sternberg, R. J. (1985). Prototypes of competence and incompetence. In R. J. Sternberg & J. Kolligian Jr., *Competence Considered* (p.117-145).New Haven: Yale University Press.
- Trudel, P., Boudreau, P., & Proux, R. (1995). Analyse qualitative du profil de carrière eta de la satisfaction au travail des professeurs d `Education Physique francophones de l`Ontario (Canada). *Revue de l`Education Physique*, 35 (2), 65-77.
- Turnbull, A., Turnbull, H., Shank, M. & Leal, D. (1995). *Exceptional lives: Special education in today schools*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- U.N.E.S.C.O (1978). Le savoir n`a pas de prix - Enseignants sont parmi les salaries les moins bien payés. *Les Courier de l`U.N.E.S.C.O*, 24-27.
- Vala,J et al. (1994). *Psicologia Social das Organizações: Estudos em Empresas Portuguesas*. Oeiras: Celta Editores.
- Vala,J et al. (1995).*Psicologia social das organizações*. 2ª edição. Oeiras: Celta editores.
- Villa, J. V. (1988). *La crisis de la función docente*. Valencia: Promolibro.
- Villas Boas, A. et al. (1988). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Notigraf.
- Wilson, J. (2000). Doing justice to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 15, 3, 297-304.

Anexos

Anexo 1- A percepção dos professores sobre a aprendizagem na sala de aula (A.S.A - P.A., Leitão, 2012)

AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA

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

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

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

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

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

Obrigado pela sua colaboração.

DADOS BIOGRÁFICOS

1. Género F ☐ M ☐

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

3. Habilitações literárias

Bacharelato ☐ Licenciatura ☐ Pós-Graduação ☐ Mestrado ☐
Doutoramento ☐

4. Funções

Grupo Disciplinar _____

Sou ou já fui Director 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 Projectos Sim ☐ Não ☐

5. Nível de Ensino que Lecciona

Hélder Moita – O sentimento de competência dos Docentes de Educação Física e a sua percepção sobre a organização da aprendizagem na sala de aula.

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 contactos com pessoas com deficiência?

Sim ☐ Não ☐

AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES
SOBRE A APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA

(ASA-PPP, Leitão, 2012)

Para responder a este questionário utilize a escala de 1 a 6 que se segue:

(Raramente) 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 (Sistematicamente)

		1	2	3	4	5	6
1	Nas minhas aulas os alunos ajudam-se mutuamente, colaborando uns com os outros.						
2	Partilho com os meus colegas as práticas que desenvolvo na sala de aula.						
3	Sou um parceiro activo no trabalho de grupo dos alunos, o que me ajuda a conhecê-los melhor.						
4	Nas aulas dou aos alunos a oportunidade de poderem decidir sobre o que querem aprender.						
5	Dou aos meus alunos “mnemónicas”, regras ou princípios, que os ajudam a reter a informação necessária.						
6	Organizo as actividades com o objectivo de ajudar os alunos a desenvolver a capacidade de, por eles, tomarem iniciativas e decisões.						
7	Procuo envolver os alunos na avaliação/reflexão da forma como estudam e aprendem.						
8	Modifico as minhas práticas em função dos feedbacks que os meus colegas me proporcionam.						
9	Na organização das actividades levo em consideração as sugestões dos alunos.						
10	A forma de os alunos se comportarem e trabalharem nas aulas é definida em						

Hélder Moita – O sentimento de competência dos Docentes de Educação Física e a sua percepção sobre a organização da aprendizagem na sala de aula.

	conjunto entre mim e os alunos.						
11	Recorro a situações de aprendizagem em que os alunos trabalham a pares.						
12	Planifico, em conjunto com os meus colegas de disciplina, as actividades a desenvolver nas aulas.						
13	Dou indicações aos meus alunos sobre o que espero deles e porquê.						
14	Nas aulas encorajo a participação activa de todos os alunos.						
15	Sou eu quem decide sobre as actividades a realizar nas aulas.						
16	Observo as aulas dos meus colegas, tal como eles observam as minhas.						
17	Recorro a situações de aprendizagem em que os alunos trabalham em pequenos grupos.						
18	Falo com os meus alunos sobre os problemas pessoais que apresentam.						
19	As actividades da sala de aula são combinadas entre mim e os alunos.						
20	Partilho, com os outros professores, informações, materiais e recursos.						
21	Nas aulas que antecedem os momentos avaliativos confronto os meus alunos com o desafio de tentarem antecipar ou prever o que vai sair nessas provas.						
22	Nas aulas ajudo mais os alunos que têm maiores dificuldades.						
23	Proponho aos alunos diferentes actividades, podendo estes escolher aquelas em que vão trabalhar.						
24	Dou pistas que ajudam os alunos a distinguir entre informação e informação útil, entre o importante e o acessório.						
25	Nas aulas os alunos passam algum tempo em actividades que gerem de forma mais ou menos autónoma.						

Anexo 2- Escala de Auto-Estima Profissional (E.A.P., Leitão, 2012)

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

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

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

```
GET
  FILE='C:\Users\Desktop\Untitled2.sav'.
DATASET NAME DataSet1 WINDOW=FRONT.
FREQUENCIES VARIABLES=géneroprofessor1
  /STATISTICS=STDDEV MEAN
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Frequencies

[DataSet1] C:\Users\Desktop\Untitled2.sav

Statistics

géneroprofessor1

N	Valid	115
	Missing	0

géneroprofessor1

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid feminino	46	40.0	40.0	40.0
masculino	69	60.0	60.0	100.0
Total	115	100.0	100.0	

Frequencies

[DataSet1] C:\Users\Desktop\Untitled2.sav

Statistics

idadeprofessor2

N	Valid	115
	Missing	0

idadeprofessor2

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid < 29 anos	8	7.0	7.0	7.0
29-34 anos	19	16.5	16.5	23.5
35-40 anos	31	27.0	27.0	50.4
41-50 anos	33	28.7	28.7	79.1
> 50 anos	24	20.9	20.9	100.0
Total	115	100.0	100.0	

Frequencies

[DataSet1] C:\Users\Desktop\Untitled2.sav

Statistics

habilitaçõesliteráriasprofesor3

N	Valid	115
	Missing	0

habilitaçõesliteráriasprofesor3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Bacharelato	2	1.7	1.7	1.7
	Licenciatura	78	67.8	67.8	69.6
	Pós-graduação	11	9.6	9.6	79.1
	Mestrado	24	20.9	20.9	100.0
	Total	115	100.0	100.0	

Frequencies

[DataSet1] C:\Users\Desktop\Untitled2.sav

Statistics

		funçãocoordena dordeturma4.1	funçãocoordena dordepartamento4.2	funçãoconselhopedagógico4.3	funçãocoordena dorprojetos4.4
N	Valid	115	115	115	115
	Missing	0	0	0	0

Frequency Table

funçãodiretordeturma4.1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	não	23	20.0	20.0	20.0
	sim	92	80.0	80.0	100.0
	Total	115	100.0	100.0	

Hélder Moita – O sentimento de competência dos Docentes de Educação Física e a sua percepção sobre a organização da aprendizagem na sala de aula.

funçãocoordenadordepartamento4.2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	não	78	67.8	67.8	67.8
	sim	37	32.2	32.2	100.0
	Total	115	100.0	100.0	

funçãoconselhopedagógico4.3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	não	56	48.7	48.7	48.7
	sim	59	51.3	51.3	100.0
	Total	115	100.0	100.0	

funçãocoordenadorprojetos4.4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	não	63	54.8	54.8	54.8
	sim	52	45.2	45.2	100.0
	Total	115	100.0	100.0	

Frequencies

[DataSet1] C:\Users\Desktop\Untitled2.sav

Statistics

		nívelensino lecionado5	experiência profissional6	anosde trabalho na escola7	experiência como professor8
N	Valid	115	115	115	115
	Missing	0	0	0	0

nívelensino5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2º e 3º Ciclo	78	67.8	67.8	67.8
	Secundário	37	32.2	32.2	100.0
	Total	115	100.0	100.0	

experiênciaprofissional6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2-6 anos	14	12.2	12.2	12.2
	6-10 anos	16	13.9	13.9	26.1
	11-20 anos	49	42.6	42.6	68.7
	21-30 anos	14	12.2	12.2	80.9
	> 30 anos	22	19.1	19.1	100.0
	Total	115	100.0	100.0	

anosdetrabalhonaescola7

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	< 5 anos	54	47.0	47.0	47.0
	5 a 10 anos	27	23.5	23.5	70.4
	> 10 anos	34	29.6	29.6	100.0
	Total	115	100.0	100.0	

experiênciacomalunosnee8

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	não	27	23.5	23.5	23.5
	sim	88	76.5	76.5	100.0
	Total	115	100.0	100.0	

Correlations

[DataSet1] C:\Users\Desktop\Untitled2.sav

Correlations		sent_competenci a	aprendactiva_co operativa
sent_competencia	Pearson Correlation	1	.363**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	115	115
aprendactiva_cooperativa	Pearson Correlation	.363**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	115	115

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

Correlations

[DataSet1] C:\Users\Desktop\Untitled2.sav

Correlations		sent_competenci a	interdepend_prof _aluno
sent_competencia	Pearson Correlation	1	.234*
	Sig. (2-tailed)		.012
	N	115	115
interdepend_prof_aluno	Pearson Correlation	.234*	1
	Sig. (2-tailed)	.012	
	N	115	115

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

Correlations

[DataSet1] C:\Users\Desktop\Untitled2.sav

		sent_competenci a	negociação
sent_competencia	Pearson Correlation	1	-.105
	Sig. (2-tailed)		.263
	N	115	115
negociação	Pearson Correlation	-.105	1
	Sig. (2-tailed)	.263	
	N	115	115

Correlations

[DataSet1] C:\Users\Desktop\Untitled2.sav

		sent_competenci a	ensino_cooperati vo
sent_competencia	Pearson Correlation	1	.256**
	Sig. (2-tailed)		.006
	N	115	114
ensino_cooperativo	Pearson Correlation	.256**	1
	Sig. (2-tailed)	.006	
	N	114	114

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