

João Pedro Pulido Valente Brites

A Auto-Estima dos docentes de Educação Física - a questão do género

Seminário/Relatório de Estágio  
para obtenção do Grau de Mestre  
no Curso de Mestrado de Ensino  
em Educação Física no Ensino  
Básico e Secundário, conferido  
pela Universidade Lusófona de  
Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Prof. Doutor Francisco Alberto Ramos Leitão

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**

**Faculdade de Educação Física e Desporto**

**Lisboa**

**2011/2012**

“O que os professores pensam, o que crêm, e o que fazem em sala de aula é que realmente forma a espécie de aprendizado que os jovens adquirem.”

... Andy Hargreaves e Michael Fullan

## **Agradecimentos**

A execução deste trabalho só foi possível com a cumplicidade de várias pessoas que directa ou indirectamente, contribuíram, incentivaram e criticaram as diferentes fases do mesmo.

Em primeiro lugar dedico o meu agradecimento ao meu orientador Professor Doutor Francisco Alberto Ramos Leitão, pela orientação, disponibilidade e compreensão demonstrada ao longo da realização deste trabalho.

É com sentido de gratificação e reconhecimento pelo esforço que foi efectuado pelos colegas desta linha de investigação, pela ajuda no processo de aplicação dos questionários, contribuindo assim na construção da base de dados que possuía uma amostra significativa.

À minha mãe Maria da Luz Perdigão Pulido Valente, à minha esposa Susana e à minha filha Gabriela não poderia deixar de manifestar uma profunda e sincera gratidão por todo o apoio que me prestaram ao longo da elaboração deste trabalho bem como pela compreensão que tiveram pelas minhas inúmeras ausências que tive para poder dedicar a minha atenção a esta tarefa.

---

## Índice Geral

Agradecimentos .....	3
Índice Geral .....	4
Índice de tabelas .....	6
Índice de Gráficos.....	6
Índice de anexos .....	6
Resumo .....	7
Abstract.....	9
Introdução.....	11
Capítulo I – Revisão de Literatura.....	15
1.1 – Conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE).....	15
1.2 – Escola inclusiva .....	17
1.3 – Desafios e Vantagens da Educação Inclusiva.....	20
1.4 - Estratégias para a Educação Inclusiva.....	23
1. 4.1 - Ensino Cooperativo.....	23
1.4.2 - Aprendizagem cooperativa .....	25
1.5 – Formação de Professores .....	30
1.6 - Auto-Estima dos Professores.....	32
1.7 - Satisfação/Insatisfação Profissional e Satisfação/Insatisfação docente.....	34
1.7.1 - Factores que influenciam a Satisfação/Insatisfação Profissional.....	35
1.7.1.1 – Factor económico .....	36
1.7.1.2 – Factor institucional.....	37
1.7.1.3 – Factor pedagógico .....	38
1.7.1.4 – Factor relacional.....	39

1.8 - Satisfação/Insatisfação profissional do Professor de Educação Física.....	40
Capítulo II – Enquadramento Metodológico .....	43
2.1. Objectivos do estudo.....	43
2.2 Questão de partida .....	43
2.3 Variáveis do estudo.....	43
2.4 Definição das Hipóteses.....	43
2.5 Metodologia .....	44
2.5.1. Participantes .....	44
2.5.2. Instrumento.....	49
2.5.3. Procedimento.....	49
Capítulo III – Apresentação dos resultados .....	51
Capítulo IV - Conclusões .....	54
4.1 Implicações do trabalho na disciplina de Educação Física.....	56
4.2 Limitações do estudo .....	57
4.3 Sugestões .....	57
Referências bibliográficas .....	58
Anexos.....	67

## **Índice de tabelas**

Tabela 1. Distribuição dos professores segundo as habilitações literárias (valores absolutos)	46
Tabela 2. Funções desempenhadas pelos professores (valores absolutos).....	46
Tabela 3. Anos de trabalho na escola actual (valores absolutos) .....	48
Tabela 4. Dimensões da auto-estima profissional .....	51
Tabela 5. Dimensões da auto-estima profissional em função do género dos professores .....	52
Tabela 6. Correlações entre o género sexual e as dimensões da auto-estima profissional .....	53

## **Índice de gráficos**

Gráfico 1. Idade dos inquiridos (valores absolutos).....	45
Gráfico 2. Experiência profissional dos professores (valores absolutos) .....	47
Gráfico 3. Anos de experiência no ensino de alunos com NEE (valores absolutos) .....	48

## **Índice de anexos**

Anexo 1 – Escala de Auto-Estima Profissional (E.A.P., Leitão, 2012) .....	68
Anexo 2 – Output Estatística Descritiva – Caracterização da amostra .....	69
Anexo 3 - Output Comparação De Médias Entre Grupos .....	73
Anexo 4 – Output Correlação Entre Variáveis .....	74
Anexo 5 - Output Consistência Interna Da Escala .....	74

## Resumo

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular encontra-se devidamente explicitada nacional e internacionalmente, contudo a sua implementação tem vindo a revelar-se desafiante tanto para o sistema educativo como para os agentes de ensino.

São conhecidas e encontram-se publicadas em diversos estudos as vantagens da educação inclusiva, porém o sistema educativo depara-se com populações cada vez mais heterogéneas onde responder satisfatoriamente a todos se tem caracterizado como árdua tarefa.

O papel dos professores não pode também ser esquecido dado que estes representam um papel muito importante em todo o processo, mas o que dizer relativamente ao seu grau de satisfação profissional e à sua auto-estima.

O objectivo deste estudo foi analisar de que forma o sentimento de competência e capacidade, a satisfação pessoal nas relações profissionais, a percepção do reconhecimento pelos outros e a relação com os alunos varia em função do género.

Para o desenvolvimento desta investigação foi utilizado o questionário intitulado por Escala de Auto-Estima Profissional (E.A.P., Leitão, 2012).

A amostra foi constituída por 115 professores de Educação Física do 2º, 3º e Ensino Secundário das escolas da Rede de Estágio.

Concluiu-se que todas as dimensões da auto-estima profissional apresentam valores médios moderados a elevados, sendo o sentimento de competência e capacidade ( $M = 5.01$ ;  $DP = .62$ ) o que revela um maior nível de satisfação por parte dos professores e o menos satisfatório o que diz respeito à Satisfação pessoal nas relações profissionais ( $M = 4.60$ ;  $DP = .89$ ).

Relativamente ao sentimento de competência e capacidade verificámos que os inquiridos do sexo masculino apresentam resultados médios superiores aos do sexo feminino [ $M_M = 5.06$ ,  $DP_M = .61$ ;  $M_F = 4.94$ ,  $DP_F = .62$ ].

No que se refere à satisfação pessoal nas relações profissionais constatámos também que os inquiridos do sexo masculino apresentam resultados médios superiores aos do sexo feminino [ $M_M = 4.63$ ,  $DP_M = .69$ ;  $M_F = 4.55$ ,  $DP_F = 1.13$ ].

Relativamente às dimensões percepção do reconhecimento pelos outros e relação com os alunos verificámos que os inquiridos do sexo feminino apresentam resultados médios

superiores aos do sexo masculinos, respectivamente [ $M_M = 4.86$ ,  $DP_M = .77$ ;  $M_F = 4.87$ ,  $DP_F = .80$ ] e alunos [ $M_M = 4.91$ ,  $DP_M = .61$ ;  $M_F = 4.94$ ,  $DP_F = .63$ ].

Contudo, não existem diferenças estatisticamente significativas em função do género em nenhuma das dimensões avaliadas [Sentimento de competência e capacidade [ $t(113) = -.983$ ,  $p = .328$ ; Satisfação pessoal nas relações profissionais [ $t(113) = -.453$ ,  $p = .651$ ]; Percepção do reconhecimento pelos outros [ $t(113) = .032$ ,  $p = .974$ ] e Relação com os alunos [ $t(113) = .102$ ,  $p = .919$ ].

**Palavras-chave:** Inclusão, Satisfação Profissional, Auto-estima, Educação Física.

## **Abstract**

The inclusion of pupils with special educational needs in conventional education is clearly envisioned nationally and internationally, but its implementation has proved to be challenging for both the educational system and to the teaching staff.

The benefits of inclusive education are known and published in several studies but the education system faces increasingly miscellaneous populations and responding adequately has been described by everyone as an arduous task.

The role of teachers also cannot be overlooked since they represent a very important role in the whole process; but what about in relation to their degree of job satisfaction and self-esteem?

The aim of this study was to examine how the feeling of competence and ability, personal satisfaction in professional relationships, perception of recognition by others and relationship with students varies by gender.

For the development of this research was used the survey titled “Professional Self-Esteem Scale” (EAP Leitão, 2012).

The sample consisted of 115 teachers of Physical Education of Junior High Schools and Secondary Schools from the Network Stage.

It was concluded that all dimensions of professional self-esteem have average levels from moderate to high, with the feeling of competence and capability ( $M = 5.01$ ,  $SD = .62$ ) showing a higher level of satisfaction among teachers and the less satisfactory being the one that regards to personal satisfaction in professional relationships ( $M = 4.60$ ,  $SD = .89$ ).

For the feeling of competence and capability we found that male respondents have higher average results than the female respondents [ $MM = 5.06$ ,  $DPM = .61$ ;  $MF = 4.94$ ,  $DPF = .62$ ].

With regard to personal satisfaction in professional relations we also observed that male respondents show superior results concerning the female average [ $MM = 4.63$ ,  $MWD = .69$ ;  $MF = 4.55$ ,  $DPF = 1.13$ ].

Regarding the dimensions of perception and recognition by others and relationship with students we found that female respondents have superior average results than the male individuals, respectively [MM = 4.86, DPM = .77; MF = 4.87, DPF = .80] and students [MM = 4.91, DPM = .61; MF = 4.94, DPF = .63].

However, there are no statistically significant differences by gender in any of the dimensions evaluated [Feelings of competence and capability [ $t(113) = -.983, p = .328$ ]; Personal satisfaction in professional relationships [ $t(113) = -.453, p = .651$ ]; Perception of recognition by others [ $t(113) = .032, p = .974$ ] and relationship with students [ $t(113) = .102, p = .919$ ].

**Key-words:** Inclusion, Job Satisfaction, self-esteem, Physical Education.

## **Introdução**

A resposta às necessidades educativas especiais é uma questão complexa no campo da educação especial e do currículo. Argumenta-se, por vezes, que a organização por disciplinas de complexidade crescente, e as diferentes estratégias organizacionais das escolas levantam sérias dificuldades na inclusão dos alunos.

Em consequência da Declaração de Salamanca em Junho de 1994, que comprometeu um número elevado de países dos quais faz parte Portugal no que respeita a novas abordagens ao problema das pessoas com deficiência, começou-se a olhar para estes casos de forma diferente; Abandona-se o “olhar” clínico ou patológico que estava por detrás da justificação de práticas para a integração destes alunos, para outro baseado na construção de um modelo cultural que pretende incluir estas crianças na escola e na sociedade como cidadãos de pleno direito, e para os quais se deve ter uma política que promova a remoção das barreiras a essa mesma inclusão, pois este é um problema da sociedade e não das pessoas com deficiência; deixa-se de pretender fazer um esforço para “normalizar” o deficiente, mas é antes a sociedade que deve incluir o deficiente como uma peça legítima do puzzle que constitui a nossa sociedade, agora interpretada como uma realidade multicultural.

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

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

Quando falamos de aprendizagem, implicitamente reportamo-nos à acção de ensinar que no seu legítimo e original sentido: ensinar significa fazer aprender. Aprender é um processo complexo e interactivo onde é exigida a intervenção de um profissional de ensino - o professor.

Abundam na literatura educacional mais recente estudos sobre a profissionalidade docente (Nóvoa, 1989, 1991; Sacristán, 1994). Por um lado, porque o interesse das Ciências da Educação pela profissionalidade docente tem crescido na razão directa do reconhecimento do papel nuclear do professor em todo o processo educativo; por outro, porque se vive de alguma forma uma crise de identidade no seio da

profissão docente, resultante da mudança rápida de papéis, expectativas e contextos em torno dos quais a profissionalidade se estrutura (Roldão, 1998, pág.79).

As alterações profundas ocorridas na sociedade provocaram conseqüentemente alterações no papel social da instituição escolar e no conteúdo da sua actuação: o currículo.

Neste sentido,

as respostas da escola e o seu papel social atravessam assim uma profunda mudança situada na interface entre a oferta de uma base cultural sólida comum mas integradora das diferenças e aquilo que parece ser a necessidade de oferecer currículos diferenciados - leia-se as aprendizagens de todos os tipos que serão necessárias a indivíduos diferentes como cidadãos iguais neste tipo de sociedades. O professor que, num passado não muito distante, trabalhava com e, sobretudo, para o sucesso de uma faixa restrita e relativamente homogênea da sociedade, tem hoje uma diversidade de públicos considerável (Roldão, 1998, pág.86).

Actualmente “a organização escolar é criticada relativamente à organização e concepção do trabalho docente e à correspondente conceptualização da sua profissionalidade” (Roldão, 1998, pág.86). Não podemos deixar de lembrar que o verdadeiro profissional é aquele que:

(1)exerce uma determinada actividade ou função socialmente reconhecida como útil em resultado da sua finalidade, (2) para a qual tem de dominar um conjunto de saberes, que incluem conhecimentos teóricos e práticos, competências e capacidades específicas; (3) exerce-a com uma determinada margem de poder e autonomia e correspondente responsabilização, ou seja, decidindo sobre como procede profissionalmente e prestando contas dessas decisões perante a sociedade e, em particular, os utilizadores da sua actividade e, (4) por fim, pratica a sua actividade num quadro de desenvolvimento profissional que implica um permanente processo de análise reflexiva que lhe permite modificar as decisões, ajustar os procedimentos e actualizar os saberes que as situações concretas vão requerendo (Roldão, 1998, pág.80-81).

Desta forma,

dois princípios essenciais devem, pois, nortear os esforços de valorização e desenvolvimento profissional dos professores. O primeiro, reconhece que a formação contínua se deve centrar preferentemente nas práticas profissionais dos professores...o segundo reconhece que a formação contínua e mesmo o trabalho em equipa continuam muito centrados nos conteúdos curriculares, na sobrevalorização

da formação dita “científica”, ligada portanto aos saberes disciplinares, em detrimento da formação no plano educacional, das metodologias, do saber-fazer e do saber-se, dos procedimentos, das actividades e das experiências de organização dos mecanismos comunicativos e interactivos (Leitão, 2010, pág.222).

Smilansky (1984) bem como Chaplain (1995) verificaram que a satisfação profissional se encontra relacionada com a auto-estima, os sentimentos de auto-eficácia e a satisfação com a vida em geral. No mesmo sentido, autores como Jesus (1999), Pinto (1996) e Villa (1988, citado Por Lopes, 2001) associam o mal-estar e a reduzida satisfação profissional que se faz sentir junto do corpo docente nacional, à baixa auto-estima por eles experimentada, defendendo que se existe mal-estar profissional entre os professores, este é sintoma de disfunção na auto-estima (Pedro e Peixoto, 2006, pág.250-251).

O objectivo deste estudo visa então analisar de que forma o sentimento de competência e capacidade, a satisfação pessoal nas relações profissionais, a percepção do reconhecimento pelos outros e a relação com os alunos varia em função do género.

Este estudo pode ainda constituir-se como um instrumento relevante para o desenvolvimento de futuras intervenções, recolhendo informações importantes sobre a satisfação profissional e auto-estima dos docentes de Educação Física e consequentemente contribuindo para o sucesso dos mesmos. A pertinência deste estudo centra-se na análise das variáveis dependentes em função do género.

O presente estudo de investigação encontra-se estruturado ao longo de 5 partes.

Uma primeira parte que diz respeito à introdução e que se destina à apresentação geral da temática a abordar, a definição de objectivos e contextualizando-a com a realidade actual. Termina exactamente com a estrutura do estudo, onde se apresenta de forma clara a organização do trabalho e o conteúdo de cada capítulo constituinte da nossa 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 o enquadramento metodológico aplicado neste estudo. Aqui descrevemos o objectivo do estudo, os procedimentos de selecção da amostra e caracterizamos 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 dos Resultados através do tratamento estatístico. A última parte destina-se às Conclusões, Limitações do estudo, sugestões futuras e Implicações no trabalho no ensino de Educação Física.

Consta ainda desta tese uma parte denominada Bibliografia que expõe por ordem alfabética toda a literatura consultada para fundamentar o estudo em questão, onde foram utilizadas referências às Normas APA para citações e referência bibliográfica.

## **Capítulo I – Revisão de Literatura**

### **1.1 – Conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE)**

O conceito de NEE surgiu com Warnock Report em 1978, em Inglaterra. Este documento posteriormente legislado pelo “Education Act”, em 1981, veio substituir a perspectiva clínica, mediante a qual eram avaliadas as crianças e jovens, assente em critérios médicos e organizados em função da deficiência (deficiente visual, deficiente motor...). No relatório de Warnock foram considerados três tipos de respostas possíveis às NEE. Necessidades Educativas Especiais. O primeiro dizia respeito à necessidade de se encontrarem meios que facilitassem o acesso ao currículo; o segundo referia-se à necessidade de possibilitar a determinadas crianças um currículo especial ou com algumas alterações; por fim, o terceiro relacionava-se com a importância que se deve dar ao ambiente educativo em que decorre o processo ensino/aprendizagem (Conselho Nacional de Educação 1999).

A perspectiva educativa, organizada à volta de critérios educativos e tendo como grande categoria as «necessidades educativas especiais», foi um passo em frente em relação ao atendimento que se preconizava para estes alunos.

A avaliação educativa dos alunos era da competência e da responsabilidade dos professores/educadores que com eles trabalhavam e a eles cabia, também, a definição do seu programa educativo, programa desenvolvido e/ou supervisionado, sempre que possível, pelo professor de educação especial. Tínhamos, assim, duas educações paralelas, a educação especial e a educação regular, com os respectivos especialistas, os professores da educação regular para todos os alunos e os professores de educação especial para os alunos considerados com necessidades educativas especiais.

O conceito de NEE foi alterado em 1994, quando da realização de uma conferência mundial em Salamanca, organizada pela Unesco com o governo de Espanha. Nesta conferência ficou determinado que NEE está definida por:

As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares e a elas se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na

criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades: as escolas regulares seguindo esta orientação inclusiva constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (Declaração de Salamanca, 1994 citada por Niza, 1996, pág.141).

Em Portugal, este conceito, se bem que não explicitado, estava subjacente no despacho 105/97, de 1/07. Em 2001, o Decreto de Lei 6/01, de 18/01 considerou por NEE:

alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente os alunos que apresentem incapacidade ou incapacidades que se reflectam numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde (Diário da Republica nº 15 série I-A).

Este conceito actualmente e, de acordo com o Decreto de Lei 3/08, de 7 de Janeiro, considera que NEE está de acordo com a Classificação Internacional de Funcionalidade Incapacidade e Saúde (CIF) e nessa medida importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.

A Classificação Internacional de Funcionalidade Incapacidade e Saúde tem como objectivo geral proporcionar uma linguagem unificada e padronizada assim como uma estrutura de trabalho para a descrição da saúde e de estados relacionados com a saúde (tais como educação e trabalho). A CIF pertence à “família” das classificações internacionais desenvolvida pela Organização Mundial de Saúde (OMS) para aplicação em vários aspectos da saúde. A família de classificações internacionais da OMS proporciona um sistema para a codificação de uma ampla gama de informações sobre saúde (e.g. diagnóstico, funcionalidade e incapacidade, motivos de contacto com os serviços de saúde) e utiliza uma linguagem comum padronizada que permite a comunicação sobre saúde e cuidados de saúde em todo o mundo, entre várias disciplinas e ciências (Organização Mundial da Saúde, Direcção Geral da Saúde 2003).

É assim que actualmente e, de acordo com o Decreto de Lei acima referido entende-se por NEE:

alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

## **1.2 – Escola inclusiva**

A educação inclusiva é (...) “aquela que pretende dar resposta às necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características, nas escolas regulares das suas comunidades e, sempre que possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas” (Correia, 2001).

Na actualidade, a população escolar caracteriza-se por uma grande heterogeneidade a que o sistema educativo tem demonstrado grandes dificuldades na sua capacidade de resposta. Para Roldão (1999, pág.25) ”o grande problema da escola é hoje o de responder satisfatoriamente a todos, garantindo-lhes um bom apetrechamento educativo - sendo que esses todos são cada vez mais diferentes”.

Segundo Leitão (2010, pág.11), “a dificuldade em o sistema educativo se ajustar à diversidade crescente da população escolar, em responder a este novo desafio social, é ela própria parte integrante do problema”.

Para Leitão (2010, pág.11) os maiores problemas do sistema educativo são:

- Ensino dirigido a toda a classe;
- Pouca ou nenhuma diferenciação pedagógica;
- Reduzido feedback correctivo e avaliativo;
- Pouca ênfase nas condições sociais que suportam a aprendizagem;
- Pouca atenção às condições afectivas que suportam a aprendizagem;
- Aprendizagem e ensino cooperativo reduzidos ao mínimo;
- Ensino predominantemente expositivo e centrado no manual escolar.

Para Correia (2005) o conceito de inclusão engloba três parâmetros fundamentais:

- 1 - A modalidade de atendimento, dando relevância à permanência do aluno com NEE na classe regular;
- 2- A educação apropriada, ou seja uma educação adequada às características e necessidades do aluno e dos ambientes onde interage;
- 3- Os serviços adequados, isto é os serviços que se referem à educação especial, um conjunto de serviços de apoio especializados que, atendendo às capacidades e necessidades do aluno, devem efectuar – se sempre que possível, na classe regular, visando maximizar o seu potencial.

Não obstante a emergência da educação inclusiva, temos ainda de percorrer um caminho que se adivinha sinuoso e longo. Na opinião de Correia (2001, pág.123-142) o princípio da inclusão implica uma reestruturação significativa da escola e do currículo que se deve apoiar nos seguintes pressupostos:

- 1) Todos os profissionais da educação devem acreditar na possibilidade de sucesso dos seus alunos, nomeadamente dos alunos com NEE, responsabilizando-se pelos seus resultados que cada um deles obtém em termos de aprendizagens.
- 2) A formação dos profissionais de educação e dos pais deve ser adequada. No que concerne aos primeiros, há que rever a formação inicial, a formação contínua e a formação especializada, de modo a que possam desenvolver, aprofundar e/ou actualizar conhecimentos relacionados com as práticas inclusivas.
- 3) A colaboração de professores, de pais e de outros profissionais na planificação e programação ajustada às necessidades de todos os alunos é fundamental.
- 4) A existência de recursos humanos e material assegurada pela liderança da escola desempenha um papel crucial na implementação da escola inclusiva.

O difícil consenso quanto à definição de escola inclusiva prende-se também com o facto de que o entendimento que se faz do conceito depende em grande medida dos diferentes contextos em que se realiza ou preconiza. É, no entanto, possível encontrar alguns traços comuns às escolas onde a educação inclusiva se tem vindo a desenvolver:

- Trabalho de equipa em colaboração. É essencial o trabalho partilhado entre os parceiros envolvidos para atingir em pleno, em todas as vertentes do currículo, os objectivos do projecto de escola;

- Um contexto comum. As variáveis externas são condicionantes para a execução de qualquer plano educativo;

- Participação da família. Esta realidade tem vindo a ser cada vez mais referenciada. A participação da família permite à escola responder da melhor forma às expectativas da criança e dos seus pais. Esta participação deve ser entendida como colaboração, como partilha de experiências e como promoção de um ambiente em que as desconfianças sejam substituídas por confiança no trabalho de cada um dos elementos da comunidade educativa;

- Papéis claramente definidos entre os diferentes profissionais. Esta característica respeita de algum modo os modelos organizacionais empresariais. É importante recolher exemplos de sucesso em vários sectores da sociedade;

- Utilização eficaz do pessoal auxiliar. O contributo do pessoal auxiliar é muitas vezes menosprezado. O papel que desempenham deve também passar por uma melhor qualificação e por uma valorização profissional;

- Planos Educativos Individuais adequados. É de extrema importância que os professores, e os pais, tenham um conhecimento pleno e esclarecido sobre as problemáticas que os alunos evidenciam;

- Processos para a avaliação da eficácia. Tal como em qualquer tipo de organização é importante avaliar para melhorar.

A associação da ideia de escola inclusiva ao do desenvolvimento de escolas eficazes está subjacente nos vários estudos sobre a escola inclusiva. A tónica consiste em mudar as estruturas de modo a que as escolas sejam capazes de acolher uma gama de alunos mais vasta (Florian, 2003).

Ainscow (1995) tem vindo a defender que desenvolver eficazmente a escola inclusiva implica uma melhoria na educação geral. Além da adequação dos currículos a uma cada vez maior diversidade de alunos, é importante capacitar os professores do ensino regular da necessidade de adaptação a esta nova realidade. Para os alunos com necessidades educativas especiais, a oportunidade de participar em actividades educativas que caracterizam a sociedade quotidiana típica irá em última análise implicar políticas de reforma educativa que não os tratem como membros de um grupo minoritário.

A escola inclusiva está assente em objectivos educativos estabelecidos de acordo com direitos básicos consignados internacionalmente e que, por isso, devem nortear os valores e princípios compartilhados por todos os professores.

### **1.3 – Desafios e Vantagens da Educação Inclusiva**

Segundo Leitão (2010, pág.13), quatro razões fundamentais suportam normalmente as práticas de separação que as escolas utilizam. Em primeiro lugar a ideia ainda muito difundida, de que é necessário “proteger” as populações especiais do “esquecimento” ou rejeição (instrucional, relacional e social) de que seriam alvo no contexto da escola regular. Em segundo lugar, a ideia igualmente muito enraizada de que os quadros separados de aprendizagem são a condição fundamental de proporcionar aos alunos com necessidades educativas especiais aquela instrução mais adequada, intensiva e sistemática de que necessitam. Em terceiro lugar, a ideia de que os professores do ensino regular não sabem, não estão preparados, não têm experiência nem formação, para trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais. Finalmente a ideia de que os alunos com necessidades educativas especiais se desenvolvem de forma radicalmente distinta da forma como aprendem e se desenvolvem os alunos ditos “normais”.

O mesmo autor (2010, pág.19) refere inclusivamente que:

as práticas de separação e segregação, a instrução especializada, individualizada e remediativa, as classes especiais, todas as formas de organização educacional separada, ou seja, a implementação de quadros educacionais separados para alunos especiais (deficiências, necessidades educativas especiais...), se por um lado proporcionam, se é que proporcionam, a esses alunos, uma instrução mais intensiva e sistemática, por outro lado, não asseguram as interacções sociais tão fundamentais ao processo de desenvolvimento e aprendizagem, reduzindo assim, drasticamente, as oportunidades de desenvolvimento das competências académicas e sociais desses alunos.

De acordo com Skirt, Sailor e Gee (1996), uma comunidade educativa inclusiva deverá possibilitar que:

- os alunos com mais competências e capacidades possam progredir ao seu próprio ritmo;
- os alunos com progresso mais lento potenciem as suas capacidades (aprendendo estratégias mas também envolvendo-se nos temas e actividades na sala de aula);
- os alunos com dificuldades mais específicas recebam, efectivamente, os apoios de que necessitam.

Contudo para que a escola inclusiva não se limite a meras fábulas descritas em vários suportes Correia (2003, pág.75) citando Correia e Cabral (1997) refere que:

o desenvolvimento de um modelo inclusivo para as escolas deverá também basear-se numa perspectiva sistémica que envolve diferentes entidades (Estado, comunidade, família, escola e aluno) que, num quadro de interdependência funcional e de competência, concorrem para a qualidade dos percursos educativos de todos os indivíduos.

Embora as movimentações para a escola inclusiva tenham adquirido especial significado essencialmente nos últimos vinte anos, um crescente número de estudos começa a dar suporte relativamente aos potenciais benefícios destes modelos para os alunos com dificuldades, para os seus colegas, para os professores e técnicos.

Numa breve revisão de literatura podemos destacar:

- Potenciais benefícios para os alunos com NEE – os alunos com NEE parecem obter melhores resultados académicos e sociais em estruturas educativas inclusivas (Sapon-Shevin *et al.*, 1998; Stevens e Slavin, 1995; Klinger *et al.*, 1998; Rea, 1997, e Walther-Thomas, 1997, citados por Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin e Williams, 2000). Esta situação verifica-se envolvendo alunos com NEE de alta incidência (Bunch e Valeo, 1997; Rea, 1997; Walther-Thomas, 1997, cit. Por Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin e Williams, 2000) e também alunos com NEE de baixa incidência (Cole e Meiere, 1991; McDonnell, Thorson, McQuivey e Kiefer-O'Donnel, 1997, citados por Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin e Williams, 2000).

Segundo Correia (2003, pág.76),

neste âmbito, merece especial referência o estudo de Rea (1997, citado por Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin e Williams, 2000), que comparou um significativo volume de dados relativos ao rendimento académico de alunos com dificuldades de aprendizagem a frequentar escolas com programas inclusivos com alunos com características semelhantes a frequentar programas educativos de natureza não integrada. Os dois grupos eram semelhantes em idade, género, origem

étnica, estatuto socioeconómico, nível intelectual, experiência em programas de educação especial nos dois modelos e nível de escolarização familiar. Os alunos a frequentar programas inclusivos atingiram maiores níveis de escolaridade, resultados mais elevados em testes padronizados, menor absentismo e menos problemas ao nível do comportamento e disciplina.

- Potenciais benefícios para os colegas dos alunos com NEE – de acordo com Correia (2003, pág.76),

os estudos têm vindo a sustentar que a presença de alunos com NEE em contextos de ensino regular pode estimular as experiências de aprendizagem de alunos em risco académico e social (Walther-Thomas, 1997b), assim como dos alunos com sucesso académico (Stevens e Slavin, 1995).

Os programas de educação inclusiva promovem também em todos os alunos o desenvolvimento de atitudes e valores positivos face à diferença e diversidade, fomentando atitudes de cooperação (Rea, 1997, citado por Walther-Thomas, Korinek, Mclaughlin e Williams, 2000; Sapon-Shevin et al., 1998; Stevens e Slavin, 1995; Walther-Thomas, 1997a).

- Potenciais benefícios para os Professores e Técnicos – segundo Correia (2003, pág. 76-77) “os professores e técnicos envolvidos em programas de educação inclusiva referem o incremento do seu desenvolvimento profissional e o maior apoio pessoal decorrente da colaboração estabelecida no âmbito desses programas (Sapon-Shevin et al., 1998; Walther-Thomas, 1997b) ”.

Este autor refere inclusivamente que:

a educação inclusiva deverá considerar-se um pressuposto incontornável num sistema democrático, assumindo-se claramente como princípio político de natureza educativa, social e cultural contributivo para a protecção dos direitos de cidadania de todos os cidadãos. A assunção deste princípio repercutir-se-á na construção de uma sociedade globalmente mais inclusiva, implicando a conceptualização da diferença como uma questão de escolarização de todos os alunos (Dyson, 2001). No entanto, este percurso não estará isento de tensões, necessitando obviamente de ajustamentos progressivos (Dyson, 2001).

## **1.4 - Estratégias para a Educação Inclusiva**

### **1. 4.1 - Ensino Cooperativo**

Para os diversos autores que incidem os seus estudos sobre a escola inclusiva urge mudar a escola de forma a que esta revele a eficácia necessária ao atendimento da população que a frequenta. Para isso é fundamental,

uma reforma do ensino regular de nível jurídico-legislativo, organizativo e da gestão das escolas com incidência na natureza e estrutura do currículo oficial, bem como nos modelos de apoio educativo disponibilizados nas escolas. A escola deve dispor de meios e instrumentos pedagógicos que lhe permitam adaptar-se aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos. Toda esta mudança pressupõe uma maior flexibilização da organização e a adequação dos currículos (Neves, 2006, pág.44).

A mudança a este autor se refere deve ser posta em prática por todos os agentes que intervêm processo educativo. Contudo “dada a sua formação, cabe aos professores a maior responsabilidade, não apenas na concretização mas também na coordenação e na orientação dos procedimentos de mudança” (Neves, 2006, pág.44).

Assim a responsabilização dos professores deve ter pontos de equilíbrio com a sua valorização profissional procurando que:

As dificuldades inerentes à profissão devem ser tidas como sugestões para estabelecer formas de ajuda e modelos de entreajuda. A delegação e a partilha de poder são essenciais para criar um maior envolvimento dos profissionais da educação. Neste momento, os Conselhos Executivos chamam a si grande parte das decisões tomadas não só em termos de gestão mas também de carácter pedagógico (Neves, 2006, pág.44).

Este autor refere que “uma escola inclusiva deve ser uma escola onde os agentes educativos procuram definir estratégias para enfrentar de forma objectiva e resoluta os problemas que se colocam face às questões da aprendizagem” (Neves, 2006, pág.44).

Por conseguinte, uma estratégia imprescindível para procurar que as escolas respondam melhor às necessidades de todos os alunos é encontrar meios de as guiar para a resolução de problemas (Ainscow, 1996).

Um aspecto que se destaca também na escola inclusiva é o de promover uma atitude reflexiva face à própria prática educativa, prática esta que tradicionalmente não existe.

Os principais argumentos que servem de justificativo para a falta de colaboração entre os professores são:

relaciona-se com a falta de tempo para reuniões periódicas, falta de condições de trabalho e a falta de estabilidade do corpo docente que não facilita a participação dos docentes em projectos de escola. A inflexibilidade dos horários e dos modelos de gestão são muitas vezes apontados, também, como inibidores de uma maior colaboração entre os professores. Estas dificuldades apenas podem ser ultrapassadas com a adopção em pleno dos objectivos da autonomia das escolas. Deste modo, os órgãos de gestão terão maior flexibilidade na organização da escola face aos problemas que eventualmente sejam suscitados (Neves, 2006, pág.45).

O autor anteriormente explicitado citando Florian (2003) refere que as vantagens da colaboração entre os professores nas escolas podem corresponder aos seguintes aspectos:

- Planificação conjunta de objectivos;
- Melhor e mais consistente conhecimento dos alunos por parte dos professores que acompanham os seus processos educativos, desde o momento que estes integram a escola;
- Formação conjunta pela partilha de saberes e experiências;
- Desenvolvimento de uma cultura de escola quando os problemas são partilhados;
- Responsabilidade partilhada;
- Sentimento de valorização profissional pelo reconhecimento do trabalho efectuado;
- Resposta mais eficaz aos problemas através da partilha de recursos.

Assim,

para que a mudança não surja de forma esporádica e inconsequente, estando apenas ligada a casos individualizados e sem expressão institucional, é necessário promover a participação activa dos agentes e estimular a definição de critérios que se revejam no projecto educativo da escola. A criação de uma equipa pluridisciplinar que promova acções que visem a afirmação da escola inclusiva é primordial para a generalização dos procedimentos (Neves, 2006, pág.45-46).

Desta forma “os apoios educativos não devem ser deixados a critérios individuais de cada professor de forma isolada, devem ser planificados e adaptados às circunstâncias em resultado de um trabalho cooperativo entre os intervenientes do processo educativo” (Neves, 2006, pág.46).

São vários os autores que referem uma melhoria no atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais em escolas que desenvolveram projectos de cooperação entre professores (Florian, 2003 e Idol et al, 1994, citado por Silva, 2002).

Além desta mais-valia, os estudos referem um maior envolvimento dos alunos nas aprendizagens realizados por mais de um professor (Cross e Knight, 1997, citado por Silva, 2002).

Desta forma Neves (2006) conclui que:

a colaboração entre os professores resulta naturalmente em abordagens mais diferenciadas das situações, bem como uma maior diversidade de respostas educativas, fruto de um trabalho em equipa e pluridisciplinar. A partilha de responsabilidades cria também um sentimento de pertença a um grupo que comunga objectivos semelhantes. A interacção entre estes grupos, pequenos que sejam, leva à edificação de uma ideia de escola comum a todos os seus agentes e, conseqüentemente, à criação de uma cultura de escola (pág.45-46).

#### **1.4.2 - Aprendizagem cooperativa**

Face ao tradicional cenário no qual a aprendizagem se revela uma actividade solitária e individualizada, onde cada aluno se focaliza numa tarefa independente, sob o olhar atento e avaliativo do professor, própria de uma cultura enraizadamente autoritária, pouco solidária e competitiva na aquisição do saber, em que o sucesso de cada aluno é relativo ou relaciona-se com o fracasso de próximo, a aprendizagem cooperativa propõem uma nova cultura relacional de aluno, aluno e aluno, professor.

Actualmente as nossas escolas caracterizam-se por possuírem um vasto leque de etnias e culturas o que levantará dificuldades para conseguir uma satisfatória coesão grupal na sala de aula com as implicações que isso tem tanto para o rendimento escolar, como para o insucesso dos alunos (Ovejero *et al* s/d).

A Aprendizagem Cooperativa é uma estratégia de ensino baseada na interacção social que consiste na estruturação dos objectivos de forma a que a organização da aula fomente práticas de socialização positivas face aos clássicos métodos do tipo competitivo. Configura-se então como alternativa eficaz ao ensino tradicional baseado fundamentalmente em formas de aprendizagem individual e/ou competitiva (Aguado, 2000).

Desta forma, consideramos fundamental a implementação de práticas de Aprendizagem Cooperativa procurando o desenvolvimento de atitudes cooperativas, tendo em vista a aquisição de aprendizagens significativas, quer de conteúdos científicos mas que também possibilitem a aquisição e o desenvolvimento de competências sociais.

São vários os estudos relativos a esta temática e segundo Leitão (2010, pág. 59),

Johnson e Johnson, num estudo de meta-análise desenvolvido em 1989, procederam à revisão de mais de quinhentas investigações, tendo concluído pela eficácia da aprendizagem cooperativa, em áreas tão diversas como o desempenho académico, as competências psicoafectivas, a socialização, a coesão de grupo. Mais de cinquenta estudos revistos concluíam que a aprendizagem cooperativa promove o desempenho académico e a integração social dos alunos com deficiência.

“Aprendizagem Cooperativa assenta no denominado conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal que Vygotsky define como a distância entre o nível de desenvolvimento actual tal como é determinado pela solução independente dos problemas, e o nível de desenvolvimento potencial tal como está determinado pela solução de problemas com a ajuda de um adulto ou em colaboração com colegas mais Capacitados” (Aguado, 2000 pág.136).

Segundo Vygotsky (1979) existem pontos fundamentais que dão suporte a uma aprendizagem activa e cooperativa:

- 1- O papel dos pequenos grupos na aprendizagem;
- 2- Partir da experiência e dos conhecimentos actuais do aluno;
- 3- Permitir ao aluno envolver-se nas actividades de forma diferente, em função da sua experiência única e pessoal, das suas competências e níveis de desenvolvimento;
- 4- Encorajar o aluno a escolher e decidir sobre a forma como aborda as tarefas;
- 5- Carácter funcional das actividades, de forma a que o aluno compreenda a relevância, o sentido e o significado dessas actividades, para a sua vida;
- 6- As actividades devem ter um carácter colaborativo, devem ser desenvolvidas na base de um esforço conjunto e partilhado.

A Aprendizagem Cooperativa existe quando estudantes trabalham juntos para realizar objectivos partilhados de aprendizagem. Cada estudante pode então conseguir alcançar os

seus objectivos de aprendizagem se e só se os outros membros do grupo conseguirem alcançar os seus (Johnson & Johnson, 1999 a).

Joaniquet (2004) considera que a Aprendizagem Cooperativa assenta numa estrutura organizativa que fomente a responsabilidade individual e a responsabilidade grupal mediante a interacção de alunos com diferentes capacidades e a intervenção organizativa, dinamizadora e mediadora do professor.

Ao utilizar esta estratégia o professor assume outros papéis, não menos importantes, como organizador, dinamizador e mediador assumindo um trabalho de menor relevo na aula pois, os alunos encontram frequentemente a solução para os seus problemas dentro do próprio grupo. Segundo Leitão (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” (pág.84).

De acordo com Johnson e Johnson (1989), existem cinco grandes dimensões que nos permitem distinguir a aprendizagem cooperativa do tradicional trabalho de grupo segundo a organização da sala de aula:

1- Interdependência positiva que segundo Leitão (2010, pág.87),

é a percepção de estarmos ligados a outros de tal forma que não podemos ter sucesso a não ser que eles o tenham também. O meu trabalho, o meu esforço, a minha aprendizagem, beneficia o outro, da mesma forma que o seu trabalho, o seu esforço, a sua aprendizagem me beneficia a mim próprio.

Segundo Johnson e Johnson, (1999, pág.80),

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 aumenta o sucesso académico a menos que esteja também presente interdependência de objectivos.

Para estes autores a interdependência positiva pode ser alcançada através de cinco procedimentos distintos que denomina de: interdependência de objectivos, interdependência

de tarefas, interdependência de recursos, interdependência de papéis e interdependência de recompensas.

Segundo Leitão (2010, pág.88),

a ideia de interdependência de objectivos chama-nos a atenção para o facto de as actividades de aprendizagem deverem ser organizadas na base da definição clara de objectivos comuns, seja para os diversos grupos seja para a turma no seu conjunto. O sentimento vivido pelo grupo é o de 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.

Para este autor a interdependência de tarefas consiste,

importância da coordenação e divisão do trabalho de grupo, à especificidade das actividades que cada membro do grupo deve assumir. Trata-se, pois, de todo um conjunto de procedimentos que tem a ver com a forma como os alunos interagem entre si, como planificam e organizam, colaborativamente, as suas actividades, sejam elas sugeridas pelo professor ou decorram das iniciativas e escolhas dos próprios (Leitão, 2010, pág. 88).

Leitão (2010, pág. 88) refere que,

a interdependência de recursos, pode ser gerida na base de procedimentos como a partilha de materiais, de espaços, de equipamentos, de informações. Cada membro do grupo, ou mesmo cada grupo, tem apenas à sua disposição um quadro parcial e limitado dos materiais ou da informação de que necessita para realizar a sua tarefa.

Este autor refere também que a interdependência de papéis,

pode ser gerida atribuindo diferentes papéis aos membros do grupo e rodando esses papéis entre os seus membros, incentivando os membros dos grupos a definirem esses mesmos papéis. Papéis que devem ser definidos em função do tipo de tarefas, dos objectivos a alcançar e da necessidade de manter e melhorar as relações de trabalho entre os seus membros.

“A interdependência de recompensas faz parte integrante da melhoria da interdependência social, no contexto dos grupos de aprendizagem, são as formas de recompensa que, cooperativamente, alunos e professores definem e constroem” (Leitão, 2010, pág. 90).

2 -Responsabilidade individual – de acordo com Leitão (2010, pág.90) esta dimensão caracteriza-se pela “motivação dos alunos a auto-regularem o seu trabalho, incentivados a

trabalhar em conjunto, contribuindo activamente para o sucesso do grupo, ajuda ao próximo e partilha de informações e sentimentos”.

Johnson e Johnson (1999, pág.81), referem que a responsabilidade tem procedimentos comuns para a facilitação da mesma:

1-Formação 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 interacção entre alunos, alunos estudando e convivendo numa diversidade de situações sociais – trabalhar com um tutor, em pares, em pequenos grupos ou em grupos mais alargados- -é, sem dúvida, uma fonte potencial de conflitos (quando os alunos trabalham isoladamente os conflitos também surgem), mas pode também ser uma fonte inesgotável de oportunidades de aprendizagem (Leitão, 2010, pág. 20).

“A acção coordenada e articulada entre a interdependência positiva e a responsabilidade individual é fundamental para a planificação das actividades cooperativas” (Leitão, 2010, pág.91).

2- Competências sociais – as competências sociais são aquelas que directamente permitem um melhor funcionamento do grupo.

“Dimensões como a liderança, a capacidade de tomar decisões, o desenvolvimento de relações de confiança mútua, a gestão e a mediação de conflitos não podem ser remetidas para o esquecimento pois contribuem directamente para o melhor funcionamento do grupo” (Leitão, 2010, pág.92).

Se por um lado contribuir activamente para o sucesso do grupo requer competências comunicativas e interactivas, por outro lado as competências sociais promovem níveis elevados de realização e relações mais positivas entre os membros do grupo. No presente contexto entendemos por competências sociais a capacidade de, no seio do grupo, dar directrizes, adequar o trabalho ao tempo

disponível, solicitar a participação dos outros, incentivar e motivar o grupo, sintetizar, elogiar, pedir fundamentações e justificação, etc. (Leitão, 2010, pág.92).

### 3- Interações face-a-face

Esta dimensão indica que os alunos devem de interagir directamente uns com os outros enquanto trabalham. Johnson e Johnson (1999, pág.82) referem que “a interação 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”.

### 4- Avaliação dos procedimentos de grupo

Esta última dimensão caracteriza-se por,

avaliação dos procedimentos do grupo quando os seus membros discutem e reflectem sobre a forma como estão a tentar alcançar os objectivos do grupo e a manter uma eficaz e solidária relação de trabalho e ajuda. Os professores devem proporcionar o tempo e ensinar os procedimentos que permitam aos elementos dos grupos analisarem a forma como estão a aprender, como o grupo funciona e converge na obtenção dos resultados esperados, como estão a ser desenvolvidas e usadas as competências sociais que potenciam a ajuda e o apoio aos outros membros do grupo (Leitão, 2010 pág.94).

Desta forma este mecanismo funciona como ferramenta de auto-regulação do processo de aprendizagem onde os grupos e respectivos elementos são alvo de reflexão de sentido de poderem identificar quais os comportamentos que promovem ou facilitam o alcançar dos objectivos do grupo bem como a manutenção das interações e relações de confiança que são o pilar essencial para garantir e até aperfeiçoar as dinâmicas de funcionamento do grupo.

## 1.5 – Formação de Professores

Segundo Mark Ginsburg a profissão docente encontra-se sob a influência de dois processos antagónicos, que este sintetiza da seguinte forma:

A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarianização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a standardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à actividade laboral (1990, pág.335).

De acordo com Roldão (1999):

no quadro centralizado de sistemas educativos como o nosso, o professor tem tido sempre um estatuto um tanto híbrido, dividido institucionalmente entre os perfis do profissional e do funcionário, mas muito marcado por características que o aproximam bastante do estatuto de funcionário, nomeadamente:

- a sua dependência, em termos de colocação, progressão e mobilidade, de decisões administrativas centrais - e não de regras definidas e controladas ao nível da escola e comunidade em que se exerce a actividade;
- em termos de desempenho da actividade docente, a escassa margem de autonomia face a decisores externos à sua acção e pela pouca intervenção nas decisões relativas ao seu trabalho concreto, nomeadamente em relação ao currículo;
- em termos de cultura profissional, a realização repetida de rotinas pré-estabelecidas, a uniformidade securizante, a dependência quase exclusiva de manuais, a escassa iniciativa e a tradição de trabalho docente individual não partilhado ou discutido com os outros profissionais (Roldão, 1999, pág.11-12).

Desta forma parece existir uma tentativa de separar as acções de concepção e execução, isto é a elaboração dos currículos e dos programas da sua concretização pedagógica, ou seja, é a separação entre a intervenção dos especialistas científicos para as características técnicas do trabalho dos professores. Esta linha imaginária que “divide” estes grupos é muitas vezes sinónimo da degradação do seu estatuto que lhes subtrai margens importantes de autonomia profissional. Por outro lado, a tendência no sentido da intensificação do trabalho dos professores, com uma exaustiva “panóplia de tarefas diárias e uma permanente sobrecarga de actividades:

A intensificação leva os professores a seguir por atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm entre mãos; obriga os professores a apoiar-se cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. A qualidade cede o lugar à quantidade. [...] Perdem-se competências colectivas à medida que se conquistam competências administrativas. Finalmente, é a estima profissional que está em jogo, quando o próprio trabalho se encontra dominado por outros actores (Apple & Jungck, 1990, pág.156).

Neste sentido,

é preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas actuais de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica versus componente pedagógica, disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas, etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores (Nóvoa, 1992, pág.13).

O processo de formação está dependente de percursos educativos, mas não se deixa controlar pela pedagogia. O processo de formação alimenta-se de modelos educativos, mas asfixia quando se torna demasiado "educado". A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal (Dominicé, 1986).

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autónomo da profissão docente.

“A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas” (Nóvoa, 1992, pág.12).

## **1.6 - Auto-Estima dos Professores**

Segundo Pedro e Peixoto (2006, pág.250),

a auto-estima de um sujeito refere-se aos sentimentos valorativos que este elabora acerca de si próprio (Pereira, 1991, cit. por Castelo-Branco & Pereira, 2001), assim a auto-estima pode ser considerada a componente avaliativa do autoconceito, pois diz respeito ao modo como cada um se avalia ou sente em relação a si próprio (Ferreira, Santos & Vieira, 1996).

De acordo com Battle (1981, citado por Ferreira, Santos & Vieira, 1996), a auto-estima pode ser definida como a “percepção que o indivíduo possui do seu valor próprio” (pág. 491), “percepção essa que evolui gradualmente e se vai tornando mais diferenciada à

medida que o indivíduo se desenvolve e interage com outros” (Pedro e Peixoto, 2006, pág.250).

Cooley (1902,citado por Harter, 1993), refere que este conceito,

tem uma natureza essencialmente social. De forma metafórica, refere-se à construção do *self* indivíduo como “*the looking-glass self*”. O outro torna-se um espelho informativo, aferidor, cujas opiniões e julgamentos vão estruturando e ajustando a noção própria que o sujeito tem de si, *o self*. Se esses outros têm o indivíduo em grande consideração, a sua auto-estima será alta, e num sentido contrário, quanto mais reduzido for o valor atribuído ao próprio pelos outros, mais baixa se revelará a auto-estima (Pedro e Peixoto, 2006, pág.250).

Já James (1989, cit. por Harter,1993) considera a auto-estima como o produto resultante,

da divisão dos êxitos conseguidos pelas aspirações iniciais do sujeito. Assim, indivíduos com elevada auto-estima são aqueles que experienciam elevados sentimentos de sucesso em domínios onde as suas aspirações são elevadas. Do mesmo modo, se sentimentos de incompetência surgirem associados a domínios que não sejam considerados importantes para o sujeito, então a sua auto-estima não será afectada ( Pedro e Peixoto, 2006, pág.250).

Relativamente às consequências que a auto-estima tem no sujeito, Campbell e Lavallee (1993),

alertam para os efeitos negativos que uma baixa auto-estima pode ter no funcionamento social do sujeito. Efectivamente, são os sujeitos com baixa auto-estima que geralmente são mais dependentes, mais susceptíveis aos sinais externos e mais reactivos ao ambiente social. No mesmo sentido, Blaine e Crocker (1993) revelam que, indivíduos com baixa auto-estima se mobilizam no sentido de evitar a todo o custo o fracasso, a rejeição, preocupando-se principalmente com a sua protecção, enquanto que sujeitos com elevada auto-estima procuram antes a sua valorização” (Pedro e Peixoto, 2006, pág.250).

Relativamente ao caso concreto dos docentes os autores mencionam que segundo Jesus (1995) “é o motivo para evitar o fracasso que frequentemente predomina, levando o docente a evidenciar altos níveis de ansiedade, e em consequência, inibir a sua acção perante a realização de tarefas” (Pedro e Peixoto, 2006, pág.250).

De igual, Castelo-Branco e Pereira (2001) apresentam a auto-estima como um importante e fiável indicador de um bom/mau ajustamento pessoal,

elevado/reduzido desempenho na aprendizagem, na realização cognitiva e no bem-estar em geral. No seu estudo com educadores de infância e professores, as autoras concluíram que os professores que revelavam maior motivação para a docência e maior auto-estima foram igualmente os que revelaram maiores índices de satisfação e bem-estar profissionais (Pedro e Peixoto, 2006, pág.250-251).

Por sua vez, Smilansky (1984) bem como Chaplain (1995) verificaram que a satisfação profissional se encontra relacionada com a auto-estima, os sentimentos de auto-eficácia e a satisfação com a vida em geral. No mesmo sentido, autores como Jesus (1999), Pinto (1996) e Villa (1988, cit. Por Lopes, 2001) associam o mal-estar e a reduzida satisfação profissional que se faz sentir junto do corpo docente nacional, à baixa auto-estima por eles experimentada, defendendo que se existe mal-estar profissional entre os professores, este é sintoma de disfunção na auto-estima (Pedro e Peixoto, 2006, pág.250-251).

### **1.7 - Satisfação/Insatisfação Profissional e Satisfação/Insatisfação docente**

Os primeiros estudos relativos a esta temática ocorrem na década de 70. A partir dos anos 80 estes estudos direccionam as suas atenções para as relações que se estabelecem entre a satisfação profissional e a qualidade de vida, a saúde mental, o meio familiar (Seco, 2000).

Embora sejam ainda poucos os estudos relativos à problemática da satisfação docente onde, muitos deles aparecem associados à motivação, à identidade dos professores ou mal-estar docente.

Na área da Psicologia Social, o conceito de satisfação no trabalho é definido como um conjunto de sentimentos positivos ou negativos que o indivíduo manifesta em relação ao seu trabalho (Smith, Kendall & Hulin, 1969, cit. por Seco, 2000) que resulta da comparação do que era esperado dessa situação e o que realmente se conseguiu obter dela (Locke, 1976, cit. por Heitor, 1996); reforçando o importante papel que a realização/concretização das expectativas assume na satisfação no trabalho (Cabral, Vala & Freire, 2000) (Pedro e Peixoto, 2006, pág.247).

Segundo os mesmos autores em diversos estudos realizados por Prick (1989, cit. por Jesus, 1998) e Pinto, Lima e Silva (2003) com professores de vários países de Europa, concluíram que de todas as nacionalidades, os professores portugueses são aqueles que manifestam um menor índice de satisfação profissional.

Segundo Esteve (1992) o mal-estar docente define-se como o conjunto de efeitos permanentes de carácter negativo que vão afectando a personalidade dos

professores em virtude das condições psicossociais em que estes exercem a sua profissão. Este autor alerta para as consequências que o mal-estar docente pode ter junto dos professores, não apenas no que se refere à sua prática educativa mas igualmente no que respeita à sua saúde. Desta forma alerta-nos para a possível alienação que o professor possa vir a revelar perante o ensino, pedido de transferência, desinvestimento no trabalho, desejo de abandono, absentismo, esgotamento, stress, ansiedade permanente e auto-desvalorização (Pedro e Peixoto, 2006, pág.248).

Cordeiro-Alves (1994) refere ainda que o mal-estar deste grupo profissional se pode revelar em aspectos como o aumento dos pedidos de aposentação, a solicitação de exercício da docência a meio-tempo, o abandono da profissão, as doenças psicossomáticas, a inibição do professor face ao trabalho e o recurso a um estilo docente mais rígido e conservador. Ávila de Lima (1996) refere também, um anormal desejo de férias, auto-estima reduzida, neuroses reactivas ou depressões que têm como objectivo conseguir abandonar temporariamente o ensino.

Trigo-Santos (1996) chama ainda a atenção para o facto de nos EUA, os professores que sofrem de problemas de desgaste tenderem a deixar a profissão; e alerta para o facto de, em Portugal, a probabilidade ser de que esse grupo de professores permaneça nas escolas a leccionar dia-a-dia, durante muitos anos, desgastados, desmotivados.. Como referem Seidman e Zager (1987, cit. por Cordeiro-Alves, 1994), o desgaste docente surge como um perigo para as próprias instituições escolares, no sentido em que é um fenómeno dotado de característica epidémicas que tende a acontecer por contágio (Pedro e Peixoto, 2006, pág.248).

O conceito de satisfação profissional resulta de uma combinação de factores de variada índole. Quando um indivíduo apresenta um estado emocional positivo ou uma atitude positiva face ao trabalho e às experiências em contexto de trabalho essa satisfação manifesta-se com sentimentos e formas de estar positivas. Quando tal estado emocional não se verifica ocorrem manifestações do sentimento contrário, concretizando-se a presença de insatisfação.

### **1.7.1 - Factores que influenciam a Satisfação/Insatisfação Profissional**

Após termos feito uma breve referenciação ao conceito de satisfação/insatisfação profissional dos docentes iremos debruçar-nos relativamente aos principais factores que os influenciam.

### 1.7.1.1 – Factor económico

Na revisão de literatura efectuada constatamos que o factor económico se manifesta como um dos elementos que maiores índices de insatisfação geram entre esta classe profissional.

Segundo Ramos (2008) citando Cruz (1989) referem que o salário inadequado é uma fonte de *stress* nos professores, referindo ainda, que embora se tenham registado nos últimos anos uma evolução positiva na remuneração mensal dos mesmos, estes continuam mal pagos, sobretudo quando comparado com outras profissões.

Segundo Ramos (2008) um artigo publicado pela UNESCO (1978, pág.26-27), chama à atenção para a débil situação salarial dos professores, nos finais da década de 1970, referindo que “o salário que recebem os professores é o reflexo da importância que a sociedade atribui à sua profissão; o estatuto económico dos professores, em pouco por todo o mundo, deixa muito a desejar”.

Esta autora cita também Kyriacou e Sutcliffe (1978 cit. in Correia 1997) Kyriacou e Sutcliffe (1979) e Sampaio (1982) onde estes,

referem que as remunerações são um factor que interfere negativamente na escolha pelo ingresso na docência, enquanto outros autores (Milstein et al.1984; Farber 1984; Litt e Turk 1985; Kremer e Hofman 1985) referem que a baixa remuneração dos professores levou ao abandono da docência, procurando assim outras saídas profissionais noutros sectores na busca por melhores remunerações (Ramos, 2008, pág.99).

Neste sentido, “Johnson (1986) Walker e Barton (1987) Biddle (1988); Jesus (1992) e Cruz et al. (1988) concluíram que dos 35,0% de professores que manifestavam o desejo de abandonar o ensino, caso tivessem uma oportunidade, 32,6% dizem que o fariam por causa das baixas remunerações auferidas” (Ramos, 2008, pág.99).

Gaziel e Warnet (1993), Ganhão (1993), Jesus (1993) e Alves (1997), referem os baixos vencimentos como uma causa decisiva para a desvalorização da profissão docente perante a sociedade.

No que respeita ao significado da feminização da profissão docente, Cruz (1990) afirma que ‘a feminização implica a diminuição salarial e deterioração do estatuto remuneratório’ (pág.20-23). “A feminização é um ponto comum dos problemas gerais

reunindo os baixos níveis salariais, o duplo emprego e a degradação do estatuto socioprofissional” (Ramos, 2008, pág.100).

### **1.7.1.2 – Factor institucional**

O factor institucional representa uma enorme influência, tanto positiva como negativa, na vida profissional dos professores.

“Uma fonte de insatisfação profissional é, precisamente, a necessidade do professor estar submetido a orientações de instâncias superiores que, frequentemente, as identifica como pouco acertadas, ineficazes ou irrealistas experimentando desta forma a sua fraca autonomia e desencanto numa classe que realmente se identifica facto como profissional” (Ramos, 2008, pág.100).

Desta forma Nunes (1984 cit. in Alves 1991: 70) refere,

nada é mais nefasto, em termos de desenvolvimento profissional, do que ter de incrementar continuamente decisões tomadas por outros. No caso dos professores, esta situação é flagrante e vivenciada dia-a-dia apesar da tão afamada autonomia da escola que verdade seja dita – de autónoma pouco ou nada apresenta. 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. Desta forma os professores têm apresentado perda do entusiasmo pela profissão e a falta de criatividade no desempenho da mesma.

Para além disto Ramos (2008) identifica,

a frequente responsabilização dos professores pela perda da qualidade do ensino. Contudo, podemos identificar que o problema sobretudo na quebra abrupta entre as orientações educativas e as condições materiais e institucionais oferecidas, do que no próprio professor. Estrela (1986, pág.305) refere que “é sempre fácil responsabilizar os docentes pela perda da qualidade do ensino. Na realidade, eles são as primeiras vítimas de políticas educativas erradas ou míopes que dissociam as orientações educativas das condições materiais e institucionais da sua realização” (Ramos, 2008, pág.100-101).

Torna-se então fundamental o apoio institucional, sobretudo para professores menos experientes, tal como indica Villa (1988), ao referir que “a falta de apoio institucional, sobretudo 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” (pág.162).

### 1.7.1.3 – Factor pedagógico

O rendimento do aluno –

Os resultados obtidos pelos alunos podem-se revelar uma importante fonte de motivação para o professor. As expectativas criadas em torno dos alunos, em relação a objectivos a atingir, é parte intrínseca da relação pedagógica criada entre professor e aluno. Desta forma as expectativas criadas podem, por vezes, constituir-se como fonte de insatisfação ou até mesmo fracasso. Muitas vezes o professor encontra o sentido e a satisfação no seu trabalho nas vitórias alcançadas pelos alunos, por sua vez quando o contrário acontece instala-se a desilusão profissional (Ramos, 2008, pág.102).

Condições de trabalho – “Estudos realizados nesta área dão relevo à deterioração das condições de trabalho como factor central do descontentamento docente” (Ramos, 2008, pág.101).

Alves (1991) considera que as “‘condições de trabalho’ abrangem aspectos físicos (edifícios escolares, espaços interiores e exteriores, material e equipamentos) e aspectos organizacionais (estruturação e carga horária, número de alunos/turma/escola, calendarização de reuniões, distribuição de tarefas, trabalho de casa, tempos de lazer, férias, etc.)” (Ramos, 2008, p.101).

Dunham (1976) e Kyriacou e Sutcliffe (1978 citado por Correia 1997) indicam que as causas de *stress* dos professores, as deficientes condições de trabalho (falta de material, excessivo número de alunos por classe) e o ambiente de trabalho na escola, incluindo a falta de consensos entre os colegas e a falta de reconhecimento pelo trabalho desenvolvido (Ramos, 2008, pág.101).

A autora anteriormente citada refere também o ‘Relatório de Braga da Cruz’ (Cruz 1990: 3), um estudo de análise social pretendeu verificar através de um conhecimento tanto quanto possível rigoroso, do quadro em que os docentes exercem as suas funções, contribuir para a dignificação da condição social dos professores e do seu papel, com o intuito de, por essa forma, conseguir também a motivação e o entusiasmo de todos os professores no desenvolvimento da sua missão e na participação da Reforma do Sistema Educativo, do qual depende, de forma decisiva, o êxito da própria Reforma.

Através deste estudo este autor constata que a maioria dos professores tem uma opinião negativa sobre o carácter satisfatório das condições materiais do seu trabalho. Os aspectos mais criticados são a insuficiência de espaços (54,1%), a desadequação dos equipamentos (47,2%), a inadequação do número de alunos à dimensão da escola (46,6%) e a insuficiência do pessoal auxiliar (42,5%). Já quanto às instalações, as opiniões repartem-se pela positiva (31,9%) e pela negativa (32,0%).

#### **1.7.1.4 – Factor relacional**

Relação professor-aluno - A relação entre professor e aluno nem sempre se pautou pela compreensão e/ou empatia tão necessárias a um correcto e adequado processo de ensino aprendizagem.

No início dos anos 70 era comum o afrontamento recíproco. Predominava um ambiente de atrito e confronto dos alunos em relação aos professores, muitas vezes tendo por base o medo doentio, provocador de uma sistemática atitude de despersonalização do aluno por parte do professor (Ramos, 2008, pág.103).

Na relação professor-alunos, é importante o peso das características pessoais do professor. Desta forma, estar perante um conjunto de alunos é, por si só, gerador de uma ansiedade angustiante, com forte repercussão sobre a satisfação.

O processo ensino aprendizagem não é de todo exequível “sem o encontro entre aquele que ensina com aquele que aprende”. Contudo esta relação nem sempre é fácil, pois conta com pressupostos culturais, sociais, económico- evolutivos diferentes de ambos os lados e em permanente mudança evolutiva ao longo do tempo.

Não podemos deixar de salientar que na relação professor-aluno é fortemente marcada por pressupostos que cada um realiza sobre o outro. Citando Bidarra, em 1985, refere que “podemos dizer que antes de se encontrarem enquanto sujeitos particulares, professor e alunos dispõem já de uma ideia modeladora um do outro, enquanto personagens abstractos” (pág.87).

Relativamente à (in) satisfação docente, podemos afirmar, citando Vila (1988b) que “as relações com os alunos representam um dos aspectos da profissão que maior satisfação pode dar aos professores. Contudo, constituem, por sua vez, uma das maiores fontes potenciais de insatisfação” (pág.147).

O professor necessita da estima, do apreço e do reconhecimento dos seus alunos já que é com eles que passa muito tempo. Por isso a falta destes, por parte dos alunos é fonte de insatisfação pelas consequências negativas que podem ter na auto-imagem do professor.

Relação professor-colegas – Segundo Ramos (2008), nos anos 1960 e 1970 esta caracterizava-se por:

muito precária e fonte de mal-estar entre os docentes. E a falta de amizade e de espírito de grupo dos professores não parece ter se alterado positivamente com o advento da década de 1980 (Hamon e Rotman 1984). Por vezes, porém, o próprio clima de insegurança dos professores leva a procurarem apoio e quem melhor do que os colegas para o prestar? De facto, nos momentos de insegurança pessoal, de dúvidas, de vacilações ou críticas, o professor agradeceria poder contar com o apoio dos colegas sem sentir que os incomoda com os seus próprios problemas, nem que é posto em questão por apresentá-los. É um facto que os professores têm perdido um pouco o espírito de corpo, importando-se mais com as suas vidas privadas.

No entanto, quanto maior é o individualismo, maiores são as dificuldades profissionais sentidas pelos docentes e, inversamente, quanto mais intenso o relacionamento, a todos os níveis de docência, maior a satisfação e a tranquilidade recuperadas (pág. 104).

### **1.8 - Satisfação/Insatisfação profissional do Professor de Educação Física**

De acordo com Bom (1986), citado por Ramos, em 2003, a aula de EF não pode ser considerada no mesmo plano da aula de Português ou da Matemática. A disciplina de EF é a única que implica (para que o educando realize os seus objectivos) que os alunos se cansem nas aulas, que tomem banho e tenham outros cuidados de higiene, que utilizem o espaço da escola (e outros) sem normas rígidas de trânsito e sem padrões de arregimentação das pessoas nos espaços (pág.150).

De acordo com Lawson (1983), citado pela mesma autora, as representações subjectivas dos estudantes que iniciam o curso de EF, e as interpretações das suas experiências anteriores, deverão ser analisadas se se compreender como e por que é que os indivíduos escolhem vir a ser professores de EF.

Lawson (1983), referido por Costa & Sousa, em 1998, sintetizou algumas hipóteses de estudos anteriormente efectuados, no sentido de perceber a escolha pelo curso de EF. Assim sendo, destacamos: 1) os estudantes com passado e envolvimento no desporto,

actividade física e EF são atraídos para o curso de EF; 2) os estudantes que possuem um grande passado desportivo como atletas são atraídos para a profissão de treinador em detrimento da de professor, vendo esta última como uma carreira eventual de recurso; 3) os estudantes que possuem um passado mais ligado à actividade física e à EF do que ao treino e, contrariamente aos anteriores, concebem a carreira de treinador como contingencial.

De acordo com Abreu (2004) remetendo-se a um estudo conduzido por Ramos, em 2000, “sobre a opinião dos professores de EF da cidade de Coimbra acerca da importância atribuída a esta disciplina, a autora verificou que estes consideram que o número de horas semanais atribuído à disciplina é “pouco” (50% das respostas) ou “suficiente” (50% da respostas) ”.

Quanto à obrigatoriedade ou não da disciplina, a autora verificou que 105 (97,22%) dos professores de EF inquiridos consideram que esta disciplina deve ser “obrigatória” e apenas 3 (2,78%) que deve ser “facultativa”.

No que diz respeito ao peso da classificação na disciplina, em comparação com as restantes disciplinas, dos 108 professores inquiridos, a esmagadora maioria (107 = 99,07%) considera que a “disciplina deve ter um peso igual ao das outras disciplinas”, respondendo apenas 1 (0,93%) na opção “superior”.

Relativamente ao grau de importância que a disciplina de EF tem na formação global do aluno, 101 dos 108 professores respondentes, consideram que a “disciplina é muitíssimo importante” ou “muito importante” (67,59% e 25,93% de respostas, respectivamente).

Quanto às expectativas que os professores têm face à disciplina que leccionam, 33 professores (30,56%) referem que esta disciplina deveria servir para “beneficiar a saúde” e 24 (22,22%) dos professores acham que deveria servir “para melhorar a condição física”. É de salientar o número de respostas na opção “outra coisa não referida antes” (28 = 25,93%) e também o reduzido número de respostas nas categorias “compensação das aulas teóricas” e “não tenho opinião”.

Quanto à utilidade das aulas de EF para os alunos, os professores inquiridos consideram que os grandes objectivos da disciplina são proporcionar ao aluno o “ganhar gosto pela actividade física” (51,85%), “conhecer melhor o funcionamento do seu corpo” (15,74%), “saber utilizar as técnicas adequadas nas várias actividades físicas” (12,96%) ou ainda “outra coisa não referida antes” (12,96%) ” (pág.34).

De acordo com Ramos (2008),

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, interações, administração e organização e o curso de Educação Física e o conteúdo ensinado. Segundo estes autores, surgem como aspectos da insatisfação os baixos salários e a redução da autonomia dos professores, acrescentando que a insatisfação dos Professores de EF é nitidamente identificada como a categoria “administração e organização” enquanto o principal factor de satisfação dos Professores de EF é a interacção com os alunos (pág.7).

A mesma autora cita Andrews (1993) onde este refere que “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 profissional e desenvolvimento profissional”(pág.8).

Assim Ramos (2008) conclui que “apesar do reduzido número de estudos referentes à satisfação/insatisfação profissional do professor de EF, à semelhança com o que acontece com professores de outras áreas disciplinares, há duas ordens de factores que contribuem para tal: os factores intrínsecos e os factores extrínsecos” (pág.8).

## **Capítulo II – Enquadramento Metodológico**

### **2.1. Objectivos do estudo**

Este trabalho visou analisar de que forma o sentimento de competência e capacidade, a satisfação pessoal nas relações profissionais, a percepção do reconhecimento pelos outros e a relação com os alunos, varia em função do género.

Considerando a revisão da literatura apresentada no enquadramento teórico, optámos por formular 5 hipóteses.

### **2.2 Questão de partida**

Será que a auto-estima dos docentes de Educação Física varia em função do género?

### **2.3 Variáveis do estudo**

Variável independente:

- género

Variáveis dependentes:

- Sentimento de competência e capacidade;
- Satisfação pessoal nas relações profissionais;
- Percepção do reconhecimento pelos outros;
- Relação com os alunos.

### **2.4 Definição das Hipóteses**

H1: O sentimento de competência e capacidade dos docentes de EF varia em função do género.

H2: A satisfação pessoal nas relações profissionais dos docentes de EF varia em função do género.

H3: A percepção do reconhecimento pelos outros dos docentes de EF varia em função do género.

H4: A relação com os alunos dos docentes de EF varia em função do género.

H5: As dimensões da auto-estima profissional (sentimento de competência e capacidade, satisfação pessoal nas relações profissionais, a percepção do reconhecimento pelos outros e a relação com os alunos) relacionam-se positivamente.

## **2.5 Metodologia**

Na presente investigação foi utilizado o questionário que se adapta a uma utilização pedagógica pelo carácter muito preciso e formal da sua construção e aplicação prática. Foi aplicado a professores (amostra) da disciplina de Educação Física do 2º, 3º e Ensino Secundário, tentando perceber de que forma se manifestavam tendo em conta os objectivos e as hipóteses delineadas.

Este instrumento desenvolvido (Ver Anexo1) por Ramos Leitão (2012) foi aplicado a todos os Professores da Rede de Estágio no ano escolar de 2011/2012.

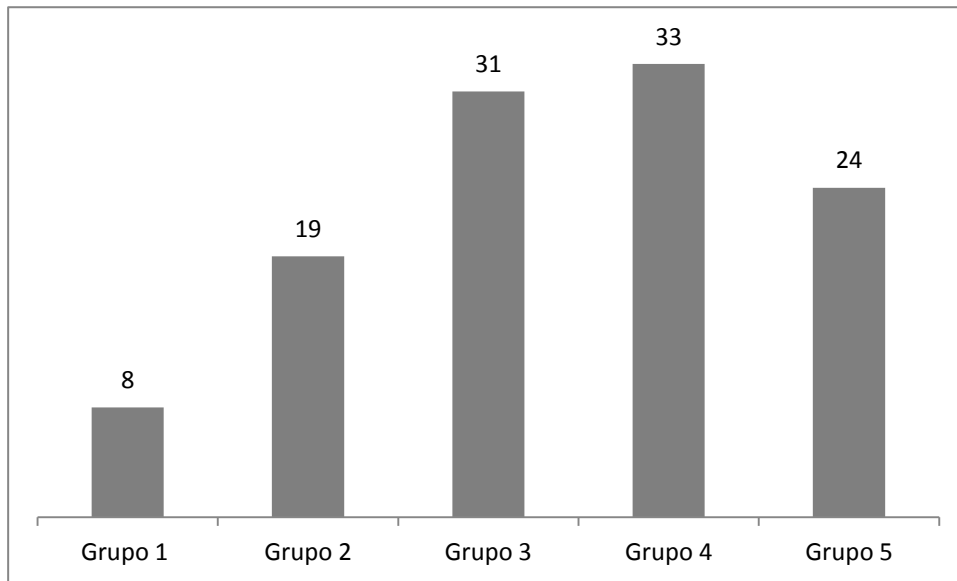
A aplicação do instrumento foi realizada através da constituição de grupos de trabalho em cada escola da Rede de Estágio, em que posteriormente os dados foram inseridos numa base de dados geral para cada um ir realizar a sua própria amostra.

### **2.5.1. Participantes**

A amostra é constituída por 115 professores de Educação Física, sendo 40 % do sexo feminino e 60 % do sexo masculino.

A idade dos inquiridos foi organizada em cinco grupos: Grupo 1 (menos de 29 anos), Grupo 2 (de 29 a 34 anos), Grupo 3 (dos 35 aos 40 anos), Grupo 4 (dos 41 aos 50 anos) e Grupo 5 (mais de 50 anos), tendo-se verificado que a maioria dos professores tem entre 41 e 50 anos (28.7%) (Gráfico 1).

Gráfico 1. Idade dos inquiridos (valores absolutos)



Outro aspecto que importa referir, prende-se com as habilitações literárias dos docentes. Observando a Tabela 1, é possível constatar que o nível académico mais frequente entre os inquiridos é a Licenciatura, mencionada por 67.8% dos sujeitos, seguindo-se o Mestrado com 20.9% e a Pós-Graduação com 9.6%. Apenas 1.7% possui Bacharelato e não existem sujeitos com Doutoramento.

Tabela 1

*Distribuição dos professores segundo as habilitações literárias (valores absolutos)*

	Feminino	Masculino	Total
Bacharelato	1	1	2
Licenciatura	32	46	78
Pós-Graduação	5	6	11
Mestrado	8	16	24
Doutoramento	0	0	0
Total	46	69	115

A Tabela 2 mostra os dados referentes às funções desempenhadas pelos docentes, verificando-se que 80% desempenha ou já desempenhou funções de Director de Turma, 32.2% de Coordenador de Departamento, 45.2% de Coordenador de Projectos e 51.3% já integrou ou integra Conselhos Pedagógicos.

Tabela 2

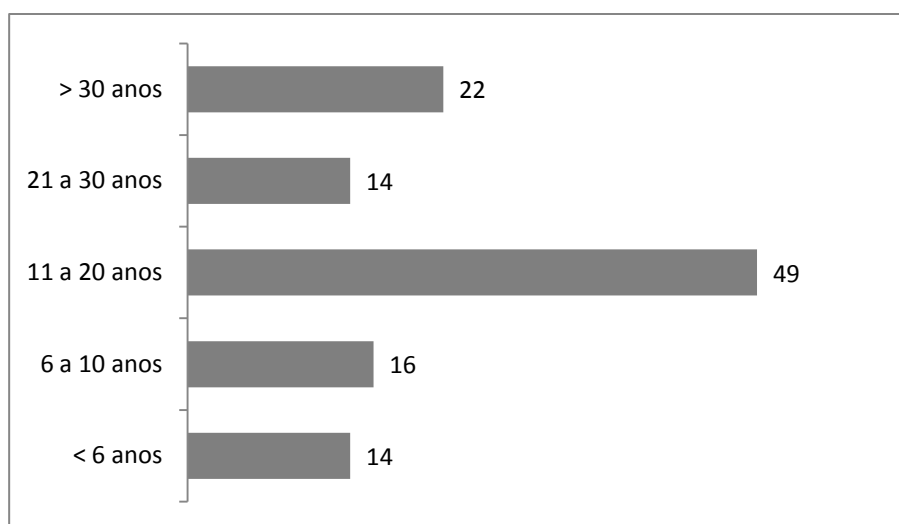
*Funções desempenhadas pelos professores (valores absolutos)*

	N
Sou ou já fui Director de Turma	92
Sou ou já fui Coordenador de Departamento	37
Integro ou já integrei Conselhos Pedagógicos	59
Sou ou já fui Coordenador de Projectos	52

Relativamente ao nível de ensino que leccionam verificou-se que 67.8% dos docentes dá aulas aos 2º / 3º Ciclos, 32.2% no Ensino Secundário e não existem docentes a leccionar no ensino Pré-Escolar, nem no 1º Ciclo.

Quanto à experiência profissional, verificou-se que a maioria dos professores (42.6%) tem entre 11 a 20 anos de prática, seguindo-se 19.1% com mais de 30 anos, 13.9% entre 6 a 10 anos e 12.2% para os grupos pertencentes às categorias “menos de 6 anos” e “de 21 a 30 anos”.

Gráfico 2. Experiência profissional dos professores (valores absolutos)



Constatou-se, ainda, que 47% dos professores lecciona nas escolas onde se encontram agora há menos de 5 anos, 29.6% há mais de 10 anos e 23.5% entre 5 a 10 anos (Tabela 3).

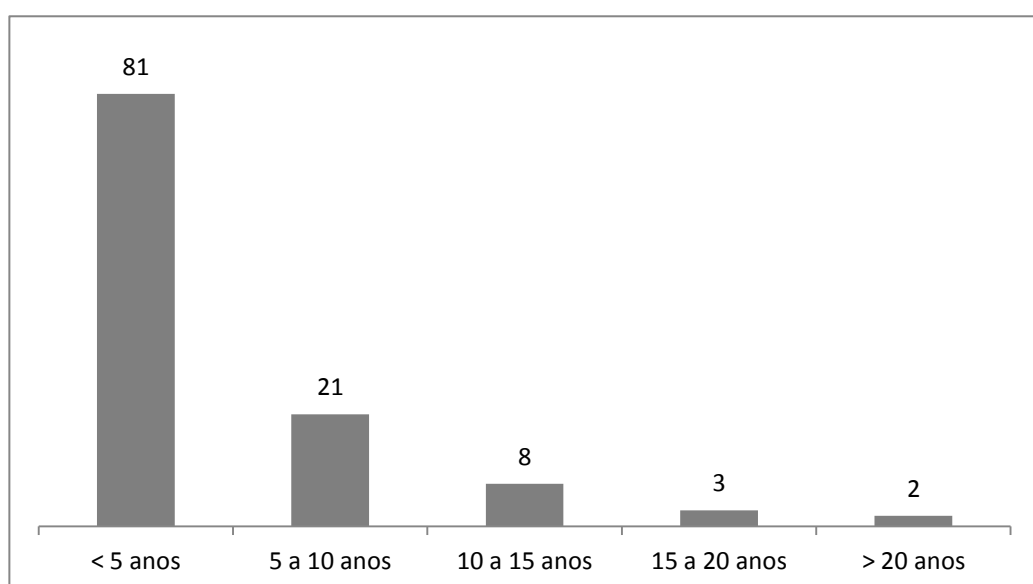
Tabela 3

*Anos de trabalho na escola actual (valores absolutos)*

	N
Menos de 5 anos	54
De 5 a 10 anos	27
Mais de 10 anos	34

Verificou-se, ainda, que a maioria dos professores (76.5%) tem experiência no ensino de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). No sentido de simplificar o tratamento dos dados, os anos de experiência foram organizados em cinco grupos: Grupo 1 (menos de 5 anos), Grupo 2 (de 5 a 10 anos), Grupo 3 (de 10 a 15 anos), Grupo 4 (de 15 a 20 anos), Grupo 5 (mais de 20 anos). Observando o Gráfico 4, pudemos constatar que a maioria dos docentes teve menos de 5 anos de contacto com alunos com NEE (70.4%) e apenas 1.7% tem mais de 20 anos de experiência com os mesmos (Gráfico 3).

*Gráfico 3. Anos de experiência no ensino de alunos com NEE (valores absolutos)*



De referir, também, que 68% dos inquiridos durante a sua infância/juventude teve algum contacto com pessoas com deficiência em oposição a 47% que nunca teve.

### **2.5.2. Instrumento**

O instrumento de recolha de dados – *Escala de Auto-Estima Profissional* - foi elaborado especificamente para o efeito e tem por finalidade identificar os vários aspectos que influenciam a auto-estima profissional dos professores de Educação Física. É constituído por um conjunto de 12 itens, organizados em 4 dimensões distintas: (1) sentimento de competência e capacidade, (2) satisfação pessoal nas relações profissionais, (3) percepção do reconhecimento pelos outros, (4) relação com os alunos. As respostas podem ser dadas através de uma escala de Likert de 6 pontos, em que 1 corresponde a “Discordo totalmente” e 6 a “Concordo totalmente”.

No que se refere à sua consistência interna, as correlações encontradas para as quatro dimensão são moderadas a elevadas, oscilando entre .70 e .74 (Dimensão 1 - .70; Dimensão 2 - .74; Dimensão 3 - .72; Dimensão 4 - .72). Considerando que índices iguais ou superiores a .70 indicam uma boa consistência interna (Kline, 2000) os valores encontrados são considerados aceitáveis.

### **2.5.3. Procedimento**

O primeiro contacto foi feito com a direcção de cada escola no sentido de obter a autorização necessária à realização do estudo nas escolas que o compõem. Antes da aplicação do questionário foi explicado a todos os inquiridos qual era o objectivo do mesmo, sendo assegurada a confidencialidade e o anonimato dos resultados.

Para a caracterização sócio-demográfica foram recolhidos dados relativos ao género sexual, idade, habilitações literárias, funções desempenhadas na escola, nível de ensino que lecciona, experiência profissional, anos de trabalho na escola actual e experiência no ensino de alunos com NEE.

Os questionários foram entregues pessoalmente e preenchidos individualmente durante uma reunião de professores.

A análise dos dados foi efectuada com recurso ao Software *IBM-SPSS 19 - International Business Machines - Statistical Package for the Social Sciences (versão 19.0)*.

### Capítulo III – Apresentação dos resultados

Observando a Tabela 4, verificamos que todas as dimensões da auto-estima profissional apresentam valores médios moderados a elevados, sendo o Sentimento de competência e capacidade ( $M = 5.01$ ;  $DP = .62$ ) o que revela um maior nível de satisfação por parte dos professores e o menos satisfatório o que diz respeito à Satisfação pessoal nas relações profissionais ( $M = 4.60$ ;  $DP = .89$ ).

Tabela 4

#### *Dimensões da auto-estima profissional*

	<i>Média</i>	<i>Desvio-padrão</i>
Sentimento de competência e capacidade	5.01	.62
Satisfação pessoal nas relações profissionais	4.60	.89
Percepção do reconhecimento pelos outros	4.87	.78
Relação com os alunos	4.91	.61

Observando a Tabela 5, verificamos que os inquiridos do sexo masculino apresentam resultados médios superiores aos do sexo feminino no que diz respeito ao Sentimento de competência e capacidade [ $M_M = 5.06$ ,  $DP_M = .61$ ;  $M_F = 4.94$ ,  $DP_F = .62$ ] e Satisfação pessoal nas relações profissionais [ $M_M = 4.63$ ,  $DP_M = .69$ ;  $M_F = 4.55$ ,  $DP_F = 1.13$ ], ao contrário do que acontece em relação à Percepção do reconhecimento pelos outros [ $M_M = 4.86$ ,  $DP_M = .77$ ;  $M_F = 4.87$ ,  $DP_F = .80$ ] e Relação com os alunos [ $M_M = 4.91$ ,  $DP_M = .61$ ;  $M_F = 4.94$ ,  $DP_F = .63$ ] cujos valores são mais baixos. Contudo, não existem diferenças estatisticamente significativas em função do género em nenhuma das dimensões avaliadas [Sentimento de competência e capacidade [ $t(113) = -.983$ ,  $p = .328$ ; Satisfação pessoal nas relações profissionais [ $t(113) = -.453$ ,  $p = .651$ ]; Percepção do reconhecimento pelos outros [ $t(113) = .032$ ,  $p = .974$ ] e Relação com os alunos [ $t(113) = .102$ ,  $p = .919$ ].

Tabela 5

*Dimensões da auto-estima profissional em função do género dos professores*

	Feminino		Masculino		t-test	Sig.
	M	DP	M	DP		
Sentimento de competência e capacidade	4.94	.62	5.0	.61	-.983	.328
			6			
Satisfação pessoal nas relações profissionais	4.55	1.13	4.6	.69	-.453	.651
			3			
Percepção do reconhecimento pelos outros	4.87	.80	4.8	.77	.032	.974
			6			
Relação com os alunos	4.94	.633	4.9	.61	.102	.919
			1	0		

Nota: M = Média; DP = Desvio-padrão

Tabela 6 mostra-nos que existe uma correlação positiva moderada entre as quatro dimensões da auto-estima profissional, sendo a mais elevada entre o Sentimento de competência e capacidade e a Relação com os alunos ( $r = .551, p < .001$ ). Neste sentido, verificou-se que o sentimento de pertença ao grupo disciplinar, o relacionamento com os alunos, o respeito demonstrado pelos outros docentes, bem como o sentimento de competência e capacidade, tendem no mesmo sentido. Assim, sempre que um aumenta os outros aumentam também.

Tabela 6

*Correlações entre o género e as dimensões da auto-estima profissional*

	1	2	3	4	5
Género (1)	-				
Sentimento de competência e capacidade (2)	.092	-			
Satisfação pessoal nas relações profissionais (3)	.043	<b>.516*</b>	-		
Percepção do reconhecimento pelos outros (4)	-.003	<b>.502*</b>	<b>.456*</b>	-	
Relação com os alunos (5)	-.010	<b>.551*</b>	<b>.430*</b>	<b>.479*</b>	-

**Nota:** \* $p < .01$

Através dos resultados obtidos na tabela anterior verificamos que as dimensões Sentimento de competência e capacidade, a Satisfação pessoal nas relações profissionais, a Percepção do reconhecimento pelos outros e a Relação com os alunos estão positivamente correlacionadas entre si.

## **Capítulo IV - Conclusões**

No decorrer da elaboração deste trabalho de investigação não foram encontrados trabalhos, estudos ou artigos científicos que abordassem as dimensões às quais nos predispomos a estudar no âmbito desta área disciplinar. Procuraram-se documentos de variado suporte contudo foram infrutíferas as diferentes tentativas que nos permitissem dar suporte a este estudo.

Através da análise dos dados apresentados no capítulo anterior verificámos que as dimensões Sentimento de competência e capacidade e Relação com os alunos são as que revelam um maior nível de satisfação por parte dos professores não existindo contudo diferenças estatisticamente significativas entre géneros.

No que diz respeito às dimensões satisfação pessoal nas relações profissionais dos docentes e percepção do reconhecimento pelos outros dos docentes de EF constatámos que estas são aquelas que apresentam um menor nível de satisfação por parte dos professores não existindo de igual modo diferenças estatisticamente significativas entre géneros.

Os dados recolhidos permitiram-nos identificar uma correlação positiva entre as dimensões Relação com os alunos e Satisfação pessoal nas relações profissionais. Isto significa que quando o professor tem uma boa relação com os seus alunos isso traduzir-se-á em maiores índices de satisfação pessoal nas relações profissionais.

Na análise dos dados verificámos também a existência de uma correlação positiva entre as dimensões Percepção do reconhecimento pelos outros e Satisfação pessoal nas relações profissionais. Estes dados indicam-nos que quando o professor considera que os outros o reconhecem isso traduzir-se-á em maiores índices de satisfação pessoal nas relações profissionais.

Através dos dados apresentados verificámos a existência de uma correlação significativa entre as dimensões Relação com os alunos e Percepção do reconhecimento pelos outros. Estes dados dizem-nos que quando o professor tem a percepção que os seus pares o respeitam a relação com os alunos será reforçada positivamente. Estes dados são importantes na medida em que provavelmente esta situação passa directamente pela construção de

relações mais positivas e construtivas com os restantes professores procurando desta forma fortalecer as relações que se estabelecem com os alunos. Leitão reforça estes dados referindo que “ O que é importante é construir verdadeiras relações de amizade, solidariedade e ajuda mútua entre alunos, entre professores, entre professores e alunos”(Leitão, 2010 pág.172). De encontro a estes dados este autor refere a importância do trabalho cooperativo entre professores salientando que a “colaboração entre profissionais que pode assumir contornos tão distintos como os da partilha de objectivos e projectos, a planificação conjunta, as parcerias entre professores, a observação mútua de aulas e posterior reflexão conjunta” (Leitão, 2010 pág.273). Vila (1988b) reforça também os dados recolhidos referindo que “as relações com os alunos representam um dos aspectos da profissão que maior satisfação pode dar aos professores” (p.147).

Na análise dos dados constatamos a existência de uma correlação positiva entre as dimensões Percepção do reconhecimento pelos outros e Sentimento de competência e capacidade. Neste sentido consideramos que quando o professor assume que os outros o reconhecem isto manifestar-se-á em maiores índices de sentimento e capacidade do mesmo.

Os dados permitiram-nos também identificar uma correlação positiva entre as dimensões Satisfação pessoal nas relações profissionais e Sentimento de competência e capacidade. Isto significa que quando o professor se caracteriza por estar satisfeito pessoalmente nas relações profissionais isso irá manifestar-se em maiores índices de sentimento e capacidade.

Através da análise dos dados foi-nos possível verificar a existência de uma correlação positiva entre as dimensões Relação com os alunos e Sentimento de competência e capacidade. Quer isto dizer que quando melhor é a relação do professor com os seus alunos o sentimento de competência e capacidade do mesmo irá aumentar. Estes dados vão de encontro a Jesus (1996) dado que este afirma que o Professor que se caracteriza por ser motivado e realizado tende a ter alunos também motivados e activos, ou seja a sua relação com os alunos é melhor e o seu sentimento de competência também. Estes dados são também confirmados por Siedentop (1983) dado que este afirma que na aprendizagem dos alunos os Professores de

Educação Física ficam mais satisfeitos, sentem-se mais competentes quando arranjam estratégias adequadas para o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

#### **4.1 Implicações do trabalho na disciplina de Educação Física**

Este trabalho contribui para o entendimento de algumas dimensões que influenciam a auto-estima dos professores desta área disciplinar.

Verificámos que o ensino cooperativo em muito contribui para o aumento da auto-estima dos professores. Thousand e Villa (1990) citado por Leitão (2010), reforça a nossa afirmação explicitando que “num estudo sobre a necessidade de os professores necessitarem do apoio dos seus pares, no âmbito dos seus esforços de melhoria das práticas, verificaram que há uma forte conexão entre o sentimento de competência e capacidade dos professores e o facto de integrarem equipas de trabalho que se estruturam na base da cooperação, colaboração e apoio mútuo” (pág.190). Neste sentido consideramos fundamental que se quebrem as barreiras do trabalho isolado dos professores que manifestamente são impeditivas de processos de melhoria das práticas docentes. “Para muitos professores, o sentido de comunidade, o apoio de uma comunidade educativa onde se sintam incluídos e *empowered*, parecem ser os factores que mais decisivamente pesa na adopção de práticas cooperativas” (Leitão, 2010, pág. 190).

Constatámos também a importância que a relação com os alunos representa na auto-estima dos professores. Neste sentido consideramos fundamental que para se construir uma boa relação com os alunos nas aulas de Educação Física o professor deixe de assumir um papel centralizador na gestão da aula e passe a ser um gestor, regulador e mediador que supervisiona e facilita a autonomia do aluno baseada em valores de cooperação, ajuda mútua e democracia. Trata-se então de transmitir ao aluno um sentimento de competência e capacidade, de regulação no processo ensino aprendizagem. Sinteticamente este processo ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar. “Os contactos interactivos professor-aluno proporcionam experiências contingentes, os sentimentos de competência do professor são reforçados, já que avalia a sua competência a partir dos resultados das suas intervenções. Quando a sua intervenção põe termo a comportamentos não desejáveis ou desencadeia, nos seus alunos, comportamentos adequados e socialmente aceitáveis, os seus sentimentos de competência são reforçados” (Leitão, 2010. Pág. 188).

## **4.2 Limitações do estudo**

A primeira limitação deste estudo prende-se com o facto de a amostra se caracterizar apenas por professores da área disciplinar de Educação Física. Este estudo apresenta como segunda limitação o facto de esta amostra estar confinada a um espaço geográfico o que por sua vez não ser sinónimo de expressão generalizada a todos os professores do nosso país. A terceira e última limitação deste estudo relaciona-se com o facto de ainda não existirem estudos anteriores específicos desta área disciplinar relativos às dimensões retratadas.

## **4.3 Sugestões**

Deixamos como sugestões para futuros trabalhos as seguintes propostas:

- As relações que os professores de Educação Física estabelecem com os seus alunos ocorrem de igual modo com os professores das restantes áreas disciplinares;
- Comparar o sentimento de competência e capacidade dos professores de Educação Física com o sentimento de competência e capacidade dos professores das outras áreas disciplinares;
- Será que os índices de satisfação pessoal nas relações profissionais dos professores de Educação Física também se verificam nos docentes das restantes áreas disciplinares;
- Verificar se os índices de percepção do reconhecimento pelos outros identificados para os professores de Educação Física também ocorrem para os professores das outras áreas disciplinares;
- Verificar comparativamente se as correlações verificadas no âmbito da disciplina de Educação Física ocorrem na mesma forma nas restantes áreas disciplinares que compõem o currículo do nosso sistema educativo;
- Comparar se as correlações mais fortes/fracas que se verificam na disciplina de Educação Física se ocorrem de igual modo nas restantes disciplinas.

## Referências bibliográficas

Aguado, Díaz, M.J. (2000). *A Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*.

Porto Editora

Ainscow, M. (1995, Abril). *Educação para todos: torná-la uma realidade*. Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial, Birmingham.

Alves, F.C. (1991) *A Satisfação/Insatisfação Docente: Contributos para um Estudo da Satisfação/Insatisfação dos Professores Efektivos do 3o ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário do Distrito de Bragança*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Alves, F.C.(1994b) *Burnout Docente: A Fadiga-Exaustão dos Professores (Professores Queimados ou Professores Desgastados)*. O Professor 39. pp.15-19.

Apple, M., & Jungck, S. (1990). No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnologia y el control en el aula. *Revista de Educación*, 291, 149-172.

Ashton, P.& Webb, R.(1986). *Making a difference: Teacher's sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.

Bastos, A. (1995). A satisfação profissional de professores estagiários: adaptação e estudos exploratórios com uma escala de avaliação (ESPP). *Revista Portuguesa de Educação*, 8, 181-189.

Bidarra, M.G.A. (1985). *Contributos para o estudo nas interações na turma. As representações recíprocas professor-alunos*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Biddle, B.J. (1988) *Teacher Roles*. In *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Editado por M. Dunkin. Oxford: Pergamon Press. pp.625-34.

Blaine, B., & Crocker, J. (1993). Self-esteem and self-serving biases on reactions to positive and negative events: an integrative review. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-Esteem: the puzzle of low self-regard* (pp. 55-84). New York: Plenum Press.

Boruchovitch, E. (2009). *A motivação do aluno* (4.<sup>a</sup> ed.). Rio de Janeiro: Editora Vozes.

- Cabral, M. V., Vala, J., & Freire, J. (2000). *Atitudes sociais dos portugueses: trabalho e cidadania*. Lisboa: Instituto das Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Campbell, J. D., & Lavalle, L. F.(1993). Who am I? The role of self-concept confusion in understanding the behavior of people with low self-esteem. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-Esteem: the puzzle of low self-regard* (pp. 13-20). New York: Plenum Press.
- 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.
- Chaplain, R. P. (1995). Stress and job satisfaction: a study of english primary school teachers. *Educational Psychology*, 15, 473-489.
- Cordeiro-Alves, F. (1994). A (In)satisfação docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 27, 29-60.
- Correia, V.(1997) *Estudo do Bem-Estar e Mal-Estar na Profissão Docente em Educação Física: O Stress Profissional*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica.
- Correia, L. M. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In D. Rodrigues (Org.), *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M., Cabral, M. C., & Martins, A. P. (1997). Pressupostos para o êxito da integração/inclusão. In L. M. Correia (Ed.), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares* (pp. 159-170). Porto: Porto Editora.
- Costa, F.C., & Sousa, J.L. (1998). *Socialização profissional de professores de Educação Física – Relatório final de Projecto financiado pelo Instituto de Inovação Educacional*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.
-

- Cruz, M.B.; Dias, A.; Formosinho, J.; Ruivo, J.; Pereira, J.; Tavares, J.(1988) Relatório da Comissão criada pelo Despacho 114/ME/88 do Ministro da Educação. ‘*A Situação do Professor em Portugal*’. *Análise Social* 24. pp. 1187-1293. 1989 ‘*A Situação do Professor em Portugal*’. *Análise Social* 24 (103104). pp. 1187-1293.
- Cruz, M.B (1990) *A Situação do Professor em Portugal: Relatório da Comissão Criada pelo Despacho 114/ME/88 do Ministro da Educação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro. *Diário da República nº 4 – I Série*. Ministério Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro. *Diário da República nº 115 – I Série-A*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho conjunto nº 105/97 de 30 de Maio. *Diário da República nº 149 – II Série*. Gabinetes dos Secretários de Estado da Administração Educativa e da Educação e Inovação. Lisboa.
- Diário da Republica nº 15 série I-A
- Díaz-Aguado, M. J. (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora
- Dominicé, P. (1986). *La Formation continue est aussi un règlement de compte avec la scolarité*. *Education et Recherche*, 3/86, p.63.72
- Dyson, A. (2001). Special needs in the twenty-first century: where we’ve been and where we’re going. *British Journal of Special Education*, 28(1), 24-29. doi: 10.1111/1467-8527.t01-1-00200
- Esteve, J. M. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Fim do Século.
- Estrela, M.T. (1986) *Algumas Considerações sobre o Conceito de Profissionalismo Docente*. *Revista Portuguesa de Pedagogia* 20. pp. 301-09.
- Farber, B.A. (1984). *Stress and Burnout in Suburban Teachers*. *The Journal of Educational Research* 77 (6). pp.325-31.
-

- Ferreira, J. A., Santos, E. R., & Vieira, C. C. (1996). Auto-estima, estilos de tomada de decisão e atitudes de carreira: um estudo exploratório. In L. Almeida (Org.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 491-499). Braga: APPORT, Universidade do Minho.
- Florian, Lani (2003). Prática inclusiva: o quê, porquê e como? In (Coord.) Tilstone, L. Florian & R. Rose *Promover a educação inclusiva* (pp. 33-49). Lisboa. Instituto Piaget.
- Ganhão, M.T. (1993) *Condicionantes e Estratégias Redutoras do Stress Organizacional*. Fórum Sociológico 3. pp. 89-106.
- Gaziel, H.H.; Warnet, M.1993 *Les Facteurs Déterminants les Intentions de Changement de Profession chez les Enseignants*. Les Sciences de l'Éducation 6. pp. 5-26.
- Ginsburg, M. B., & Spatig, L. (1991). *Proletarianization of the Professoriate: The Case of Producing a Competency-Based Teacher Education Program* (documento inédito).
- Hargreaves, A. (1998), *Os Professores em Tempos de Mudança*, Alfragide: McGraw-Hill.
- Hamon, H., Rotman, P.(1984) *Tant qu'il y Aura des Profs*. Paris: Editions du Seuil.
- Harter, S. (1993). Visions of self: beyond the me in the mirror. In J. E. Jacobs (Ed.), *Developmental perspectives on motivation* (pp. 99-144). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: a developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Heitor, M. I. (1996). *Satisfação laboral e liderança transformacional*. Lisboa: ISPA. Dissertação de Mestrado apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Jesus, S.N.(1992) *Recensões Crítica - La Crisis de la Función Docente*. Psychologica 7. pp. 141-42. (1993) *Formação Educacional de Futuros Professores: Contributo para a Clarificação da sua Utilidade*. Revista Portuguesa de Pedagogia 27 (1). 93-118.(1997) *Bem-estar dos Professores: Estratégias para realização e Desenvolvimento Profissional*. Coimbra.

- Jesus, S. N. (1995). A análise da motivação para a profissão docente segundo o modelo da discrepância motivacional: um estudo preliminar. *Revista Portuguesa de Educação*, 8, 163-180.
- Jesus, S.N., (1996). A motivação para a profissão docente. *Psychologica*, 8, 51-60.
- Jesus, S. N. (1998). *Bem-estar dos professores: estratégias para a realização e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Jesus, S. N. (1999). *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?* Porto: Asa.
- Joaniquet, P. S. (2004) Tutoría entre iguaes: el aprendizaje cooperativo, una competencia básica, *Aula*, 132, 76-77.
- Johnson, S. (1986) *Incentives for Teachers: What Motivates, What Matters*. *Educational Administration Quarterly* 22 (3). pp. 54-79.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: cooperative, competitive and individualistic learning* (5<sup>th</sup> ed.). Boston, MS: Allyn and Bacon.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Kline, P. (2000). *A psychometrics primer*. London: Free Association Books.
- Kyriacou, C.; Sutcliffe, J.(1979)*Teacher Stress and Satisfaction*. *Educational Research* 21. pp.89-96.
- Leitão, F. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Española Ediciones.
- Litt, M.; Turk, D.(1985) *Sources of Stress and Dissatisfaction in Experienced High School Teachers*. *Journal of Educational Research* 78 (3). pp. 178-85.
- Lima, J. M. (1996). O papel do professor nas sociedades contemporâneas. *Educação, Sociedade e Cultura*, 6, 47-72.
- Lopes, A. (2001). *Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções*. Porto: Asa.
-

- Milstein, M.; Golaszewski, T.; Duquette, R.(1984). *Organizationally Based Stress: What Bothers Teachers*. Journal of Educational Research 77 (5). pp.293-97.
- Neves, J. (2006). *A Equipa Pedagógica dos Apoios Educativos - Os desafios da Escola Inclusiva*. Dissertação de Curso de Especialização em Educação Especial. Lisboa: ESEL
- Nóvoa, A. (1992). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- OMS (2003). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde: classificação detalhada com definições: todas as categorias com as suas definições, inclusões e exclusões*. Lisboa: DGS.
- Ovejero, A. B., Moral, M. V., & Pastor, J. M. (2000). Aprendizaje cooperativo: un eficaz instrumento de trabajo en las escuelas multiculturales y multiétnicas del siglo XXI. *Revista Electrónica Iberoamericana de Psicología Social*, 1 (1). Acedido em Agosto de 2010 através de <http://www.psico.uniovi.es/REIPS/v1n1/articulo7.html>.
- Pedro, N, Peixoto, F., (2006). *Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico*. <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v24n2/v24n2a10.pdf>
- Pinto, A. M., Lima, M. L., & Silva, A. L. (2003). Stress profissional em professores portugueses: incidência, preditores e reacção ao burnout. *Psychologica*, 33, 181-194.
- Pinto, F. C. (1996). Mal-estar na docência: o fundo da questão. *O Professor*, 50(3), 3-8.
- Ramos, S. (2003). *Satisfação/insatisfação profissional em professores de Educação Física do quadro de nomeação definitiva de Coimbra – Um estudo descritivo*. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Ramos, S. (2004). (In)Satisfação e Stress na Profissão Docente. *Interacções* número 6. pp.87-130. <http://www.interacoes-ismt.com/index.php/revista/article/view/103>
- Ramos, S. (2008). Grau de Satisfação/Insatisfação Docente dos Estagiários de Ciências do Desporto e Educação Física. <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0425.pdf>
-

- Roldão, C. M. (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rodrigues, M. (2006). *Influência da Cultura Docente na Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Aveiro: Universidade de Aveiro.  
<http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1099/1/2007000749.pdf>
- Sapon-Shevin, M., Dobbelaere, A., Corrigan, C., Goodman, K., & Mastin, M. (1998). Everyone can play. *Educational Leadership*, 56(1), 42-45.
- Seco, G. B. (2000). *A satisfação na actividade docente*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Siedentop, D. (1983). *Developing teaching skills Physical Education*. 2 e., Ohio: Mayfield Publish Company.
- Silva, José Maria de Castro (2002). *Cooperação entre Professores: Realidade(s) e Desafios*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Silva, M. O. E. (2011). Educação Inclusiva - um novo paradigma de escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 119-134.
- Silva, M. O. E. (2011). *Gestão das Aprendizagens na sala de aula inclusiva*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Silva, M. O. E. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, vol. 13, 135-153.
- Skrktiv, T., Sailor, W., & Gee, K. (1996). Voice, collaboration and inclusion: democratic themes in educational and social reform initiatives. *Remedial and Special Education*, 17, 142-157.
- Slee, R. (2001) Social justice and the changing directions in educational research: the case of inclusion education. *International Journal of Inclusive Education*, 5(2/3), 167-177.

- Smilansky, J. (1984). External and internal correlates of teacher's satisfaction and willingness to report stress. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 84-92.
- Stevens, R., & Slavin, R. (1995). The cooperative elementary school: effects on students, achievement, attitudes and social interactions. *American Educational Research Journal*, 32(2), 321-351.
- Tice, D. M. (1993). The social motivations of people with low self-esteem. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-Esteem: the puzzle of low self-regard* (pp. 37-53). New York: Plenum Press.
- Thurler, M. (1994), "Reactions professionnelles et culture des établissements scolaires: au-delà du culte de l'individualisme?", in *Revue Française de Pédagogie*, n° 109, Octobre – Novembre 1994, 19-36.
- Trigo-Santos, F. (1996). *Atitudes e crenças dos professores do ensino secundário: satisfação, descontentamento e desgaste profissional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- UNESCO (1978). *Le Savoir n'a pas de Prix: Les Enseignants sont Parmi les Salariés les Moins Bien Payés*. Le Courier de l'UNESCO 24-27.
- UNESCO (1994, Junho). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das Necessidades Educativas Especiais*. Apresentada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, Salamanca.
- Villa, J.V. (1988) *La Crisis de la Función Docente*. Valencia: Promolibro. sd *Perspectivas y Problemas de la Función Docente*. II Congresso Mundial Vasco Narcea.
- Vygotsky, L. (1979a). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Edições Antídoto.
- Vygotsky, L. (1979b). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Walker, S.; Barton, L. (1987) *Changing Policies, Changing Teachers: New Directions for Schooling?* Milton Keynes: Open University Press.
- Walther-Thomas, C. (1997). Co-teaching: benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal for Learning Disabilities*, 30(4), 395-407.
-

Walther-Thomas, C. (1997). Inclusion and teaming: including all students in the mainstream. In T.S. Dickinson , & T. O. Erb (Eds.), *We gain more than we give: teaming in middle schools* (pp. 487-522). Columbus: National Middle School Association.

Walther-Thomas, C., Korinec, L., McLaughlin, V. L., & Williams, B. T. (2000). *Collaboration for Inclusive Education: developing successful programs*. Boston: Allyn & Bacon.

## Anexos

### Anexo 1- 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						

## Anexo 2 - Estatística Descritiva

### (Caracterização da amostra)

Statistics

		Género	Idade	Habilitações Literárias	Funções - Grupo disciplinar	Sou ou já fui Director de Turma	Sou ou já fui Coordenador de Departamento	Integro ou já integrei Conselho Pedagógico	Sou ou já fui Coordenador de Projectos	Nível de ensino que lecciona	Experiência profissional	Há quantos anos trabalha nesta escola?	Já teve experiência no ensino de alunos com Necessidades Educativas Especiais	Número de anos de experiência no ensino de alunos com Necessidades Educativas Especiais	Na sua infância/juventude teve alguns contactos com pessoas com deficiência?
N	Valid	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Mean	1,60	3,40	2,50	1,00	,80	,32	,51	,45	3,32	3,12	1,83	,81	3,67	,59
	Std. Deviation	,492	1,191	,842	,000	,402	,469	,502	,500	,469	1,229	,861	,647	4,412	,494

#### Género

		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	

#### Idade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	< 29 anos	8	7,0	7,0	7,0
	29 a 34 anos	19	16,5	16,5	23,5
	35 a 40 anos	31	27,0	27,0	50,4
	41 a 50 anos	33	28,7	28,7	79,1
	> 50 anos	24	20,9	20,9	100,0
	Total	115	100,0	100,0	

#### Habilitações literárias

		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	

**Género \* Habilitações literárias Crosstabulation**

			Habilitações literárias				Total
			Bacharelato	Licenciatura	Pós-Graduação	Mestrado	
Género	Feminino	Count	1	32	5	8	46
		% within Género	2,2%	69,6%	10,9%	17,4%	100,0%
		% within Habilitações literárias	50,0%	41,0%	45,5%	33,3%	40,0%
		% of Total	0,9%	27,8%	4,3%	7,0%	40,0%
	Masculino	Count	1	46	6	16	69
		% within Género	1,4%	66,7%	8,7%	23,2%	100,0%
		% within Habilitações literárias	50,0%	59,0%	54,5%	66,7%	60,0%
		% of Total	0,9%	40,0%	5,2%	13,9%	60,0%
		Total	Count	2	78	11	24
	% within Género	1,7%	67,8%	9,6%	20,9%	100,0%	
	% within Habilitações literárias	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	1,7%	67,8%	9,6%	20,9%	100,0%	

**Funções - Grupo disciplinar**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Educação Física	115	100,0	100,0	100,0

**Sou ou já fui Director de Turma**

		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	

**Sou ou já fui Coordenador de Departamento**

		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	

**Integro ou já integrei Conselhos Pedagógicos**

		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	

**Sou ou já fui Coordenador de Projectos**

		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	

**Nível de ensino que lecciona**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2º/3º Ciclos	78	67,8	67,8	67,8
	Secundário	37	32,2	32,2	100,0
	Total	115	100,0	100,0	

**Experiência profissional**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	< 6 anos	14	12,2	12,2	12,2
	6 a 10 anos	16	13,9	13,9	26,1
	11 a 20 anos	49	42,6	42,6	68,7
	21 a 30 anos	14	12,2	12,2	80,9
	> 30 anos	22	19,1	19,1	100,0
	Total	115	100,0	100,0	

**Há quantos anos trabalha nesta escola?**

		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	

**Já teve experiência no ensino de alunos com Necessidades Educativas Especiais**

		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	

**Número de anos de experiência no ensino de alunos com  
 Necessidades Educativas Especiais**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	33	28,7	28,7	28,7
	1	8	7,0	7,0	35,7
	2	18	15,7	15,7	51,3
	3	16	13,9	13,9	65,2
	4	6	5,2	5,2	70,4
	5	7	6,1	6,1	76,5
	6	7	6,1	6,1	82,6
	7	1	,9	,9	83,5
	8	6	5,2	5,2	88,7
	10	6	5,2	5,2	93,9
	12	2	1,7	1,7	95,7
	15	3	2,6	2,6	98,3
	20	1	,9	,9	99,1
	25	1	,9	,9	100,0
	Total	115	100,0	100,0	

**Número de anos de experiência no ensino de alunos com Necessidades  
 Educativas Especiais (Grupos)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	< 5 anos	81	70,4	70,4	70,4
	5 a 10 anos	21	18,3	18,3	88,7
	10 a 15 anos	8	7,0	7,0	95,7
	15 a 20 anos	3	2,6	2,6	98,3
	> 20 anos	2	1,7	1,7	100,0
	Total	115	100,0	100,0	

**Na sua infância/juventude teve alguns contactos com pessoas com  
 deficiência?**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nao	47	40,9	40,9	40,9
	Sim	68	59,1	59,1	100,0
	Total	115	100,0	100,0	

### Anexo 3 - Comparação De Médias Entre Grupos

(Género)

Group Statistics

	Género	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Sentimento de competência e capacidade	Feminino	46	4,94	,622	,092
	Masculino	69	5,06	,618	,074
Satisfação pessoal nas relações profissionais	Feminino	46	4,55	1,134	,167
	Masculino	69	4,63	,694	,084
Percepção do reconhecimento pelos outros	Feminino	46	4,87	,809	,119
	Masculino	69	4,86	,774	,093
Relação com os alunos	Feminino	46	4,92	,633	,093
	Masculino	69	4,91	,610	,073

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Sentimento de competência e capacidade	Equal variances assumed	,010	,920	-.983	113	,328	-.116	,118	-.350	,118
	Equal variances not assumed			-.982	96,202	,329	-.116	,118	-.350	,118
Satisfação pessoal nas relações profissionais	Equal variances assumed	15,368	,000	-.453	113	,651	-.077	,170	-.415	,260
	Equal variances not assumed			-.414	67,532	,680	-.077	,187	-.450	,296
Percepção do reconhecimento pelos outros	Equal variances assumed	,045	,832	,032	113	,974	,005	,150	-.292	,302
	Equal variances not assumed			,032	93,624	,975	,005	,151	-.296	,305
Relação com os alunos	Equal variances assumed	,005	,945	,102	113	,919	,012	,118	-.221	,246
	Equal variances not assumed			,102	94,087	,919	,012	,119	-.224	,248

## Anexo 4 - Correlação Entre Variáveis

**Descriptive Statistics**

	Mean	Std. Deviation	N
Género	1,60	,492	115
Sentimento de competência e capacidade	5,01	,620	115
Satisfação pessoal nas relações profissionais	4,60	,892	115
Percepção do reconhecimento pelos outros	4,87	,785	115
Relação com os alunos	4,91	,617	115

**Correlations**

		Género	Sentimento de competência e capacidade	Satisfação pessoal nas relações profissionais	Percepção do reconhecimento pelos outros	Relação com os alunos
Género	Pearson Correlation	1	,092	,043	-,003	-,010
	Sig. (2-tailed)		,328	,651	,974	,919
	N	115	115	115	115	115
Sentimento de competência e capacidade	Pearson Correlation	,092	1	,516**	,502**	,551**
	Sig. (2-tailed)	,328		,000	,000	,000
	N	115	115	115	115	115
Satisfação pessoal nas relações profissionais	Pearson Correlation	,043	,516**	1	,456**	,430**
	Sig. (2-tailed)	,651	,000		,000	,000
	N	115	115	115	115	115
Percepção do reconhecimento pelos outros	Pearson Correlation	-,003	,502**	,456**	1	,479**
	Sig. (2-tailed)	,974	,000	,000		,000
	N	115	115	115	115	115
Relação com os alunos	Pearson Correlation	-,010	,551**	,430**	,479**	1
	Sig. (2-tailed)	,919	,000	,000	,000	
	N	115	115	115	115	115

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

## Anexo 5 - Consistência Interna Da Escala

(Alpha de Cronbach)

**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	115	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	115	100,0

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

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,831	12

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Sentimento de competência e capacidade	14,38	3,367	,651	,702
Satisfação pessoal nas relações profissionais	14,79	2,753	,568	,748
Percepção do reconhecimento pelos outros	14,52	3,026	,583	,726
Relação com os alunos	14,48	3,493	,589	,729

