

Article

Auto-Estima Profissional e Qualidade do Processo Educativo nas Aulas de Educação Física

Professional Self-Esteem and Quality of the Educational Process in Physical Education Classes

Francisco Alberto Ramos Leitão

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal

RESUMEN

Con las teorías de la autodeterminación como marco de referencia (Deci y Ryan, 2000) y de la interdependencia social (Johnson y Johnson, 1997), este estudio examina cómo la autoestima de los profesores de educación física se correlaciona con su percepción de la calidad del proceso educativo en las clases de EF. Ciento sesenta y un profesores E F. respondieron a los cuestionarios: Escala de Autoestima Profesional de los Profesores y Las Percepciones de los Profesores sobre el Aprendizaje en el Aula (Pacheco y Piglet, 2013). A pesar de las demandas y retos a los que se enfrentan los profesores E F., los niveles de autoestima que se encontraron se están en niveles muy altos. Los datos de este estudio revelaron correlaciones significativas entre todas las dimensiones de la autoestima y entre la autoestima y las tres dimensiones de la interdependencia social analizadas. Los datos también nos dicen que los valores de autoestima no se relacionan con los valores de meta-aprendizaje y de la negociación. De manera consistente, los datos ponen de relieve que para los profesores de educación física, la satisfacción de las necesidades de interdependencia social positiva con los alumnos y con sus pares de profesión, de una interdependencia positiva y constructiva entre los estudiantes, están asociadas a niveles más altos de satisfacción y autoestima en todas las dimensiones analizadas.

Palabras Clave: Inclusão, Interdependência social, Educação Física, Auto-estima profissional

ABSTRACT

This study thought to analyse if the adolescents meet and know the physical activity (PA) recommendations of the World Health Organization, as well as if they present an adequate perception of their levels of PA, according to gender. A total of 786 adolescents (404 boys and 379 girls) completed a questionnaire, with a mean age of 15.71 ± 1.5 years. To compare if the levels of PA varied according to gender, student t-test was used. In order to evaluate whether the knowledge of the recommendations and the adequate perception of the lifestyle differed according to gender, the Qui-square test of independence was used. Only 33.7% of boys and 22.4% of girls were considered physically active. Adolescents do not know the recommendations, since 87.8% do not know the frequency (45.1% boys and 42.7% girls), 64.9% do not know the duration (32.7% boys and 32.2% % Girls), 54.4% do not know the intensity (24.9% boys and 29.5% girls). Considering the 3 dimensions, only 1.3% knows the recommendations. Young people tend to overestimate their PA, with 43.3% considered to be active when in fact they were inactive. There is a need to improve the dissemination of PA recommendations and to get young people to better understand their PA.

INTRODUÇÃO

Inclusão, antes de tudo, significa um esforço de mudança e melhoria da própria escola, de forma a proporcionar a todos as melhores condições de aprendizagem, sucesso e participação, na base das circunstâncias específicas de cada um. No entanto, mudar é um processo complexo, individual e social, racional e afetivo-emocional, que exige o confronto com pontos de vista diferentes, com fatores facilitadores mas também com grandes barreiras e resistências, que implica a valorização social e profissional dos agentes educativos nos planos pessoal e institucional, a construção de lideranças difundidas através da escola, o envolvimento dos professores, alunos, famílias e comunidade nas orientações e decisões a tomar, o reconhecimento da importância e valor da experimentação, investigação e reflexão partilhadas.

Como já nos sugeriam Lee e Smith (1995) e Fullan (1998), as escolas que se organizam de forma mais eficaz parecem ser aquelas que desenvolvem formas de trabalho que levam a um maior envolvimento de todos na comunidade escolar.

Múltiplos estudos têm chamado a atenção para o facto de a qualidade do processo educativo estar fortemente vinculada a fatores tão diversos como a auto-estima de alunos e docentes (Ceylan et al., 2009; Bowling et al., 2010; Bertucci et al., 2011; Wang, 2011; Demirdag, 2015), os níveis de satisfação profissional (Cohrs et al., 2006; Klassen et al., 2009; Brackett e al., 2010; Klassen et al., 2010; Richardson et al., 2011; Klassen e al., 2012), o sentimento de eficácia individual e coletiva dos profissionais (Caprara et al., 2003; Huang et al., 2007; Klassen et al., 2010; Klassen, 2010), a organização dos processos de gestão e coordenação, os processos comunicativos e interativos entre professores e alunos e entre os professores e os seus pares (Klassen et al., 2012).

Estas múltiplas dimensões foram igualmente estudadas no âmbito específico da E. F. (Block et al., 2010; Burns, 2010; Perlmana et al., 2010; Shen et al., 2010; Hirvensalo et al., 2011; Ullrich-Frencha et al., 2011; Hein et al., 2012; Viira & Koka, 2012; Haerens et al., 2013; Jackson et al., 2013; Springer et al., 2013).

Durante várias décadas a auto-estima dos alunos tem sido o centro de uma investigação intensa, na base da ideia de que os professores são, eles próprios, um fator importante no desenvolvimento da auto-estima dos alunos. No quadro educacional a maioria desses estudos procurou aprofundar a forma como as interações professor-aluno, o apoio dos docentes à satisfação das necessidades psicológicas básicas dos alunos (de autonomia, de eficácia e de vinculação), influenciam o desempenho e motivação intrínseca dos alunos. No entanto, uma menor atenção tem sido dada ao estudo da auto-estima dos docentes (Burns, 2010; Klassen, Perry & Frenzel, 2012; Han & Yin, 2016).

De acordo com Humphrey (2003), a auto-percepção é um termo genérico usado para descrever os pensamentos, sentimentos e atitudes, que fazem de uma dada pessoa um indivíduo, devendo reservar-se a expressão autoconceito para a descrição feita pelo indivíduo de si mesmo, acrescentando que o eu ideal corresponderia ao que o indivíduo gostaria de ser. Assim, a auto-estima seria como que a avaliação, feita pelo próprio, da discrepância entre o autoconceito e o eu ideal. Importante, em todo este contexto, é o facto de, desde os trabalhos de William James ainda nos finais do século XIX, até aos nossos dias, passando pelas abordagens do *attachment* de Bowlby (1969), a auto-percepção ser entendida como uma construção feita em contexto social, na base dos *significant others*.

A auto-estima envolve, pois, todo um processo que inclui a avaliação subjetiva que uma pessoa faz de si mesma, avaliação intrinsecamente positiva ou negativa e que em algum grau contribui, decisivamente, para que, no caso do ensino, um docente se sinta professor de corpo inteiro. Uma elevada auto-estima é importante para que um professor de E.F. (Carson e Chase, 2009; Taylor et al., 2009; Block et al., 2010; Burns, 2010; Hein et al., 2012; Bashir et al., 2016) se sinta capacitado a apoiar o desenvolvimento dos seus alunos, sentindo-se melhor preparado para superar qualquer dificuldade que venha a enfrentar no processo de ensino aprendizagem.

A auto-estima, individual ou organizacional (Bowling, Eschleman, Wang & Alarcon, 2010), relaciona-se com a saúde, a satisfação, a motivação e o desempenho, sendo um preditor importante das atitudes e comportamentos dos profissionais.

O tema da auto-eficácia ou auto-competência, entendida como a crença do professor na sua capacidade para influenciar e gerir a aprendizagem dos alunos (Ashton, 1985), é igualmente um tema recorrente da investigação.

Uma diversidade de estudos (Betoret, 2006; Jepson & Forrest, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2007; Klassen & Chiu, 2010; Klassen, Usher & Bong, 2010) refere que as crenças elevadas dos professores nas suas capacidades se relacionam com um menor *stress* e *burnout*, melhores desempenhos do professor e dos alunos, uma maior longevidade da carreira, um menor

absentismo e um elevado sentimento de satisfação pessoal e profissional. Estudos que apontam para a ideia geral de que a autoeficácia se relaciona negativamente com o *stress* e positivamente com a qualidade das interações professor-aluno, para a ideia de que os professores que apresentam um maior sentimento de competência e capacidade apresentam práticas de maior qualidade, para a ideia de que as escolas que utilizam processos educativos de melhor qualidade, são aquelas em que os docentes vivem um sentimento coletivo de nível mais elevado na sua capacidade de ajudar os alunos nas suas aprendizagens.

Esses estudos (Klassen & Chiu, 2010; Demirdag, 2015) parecem igualmente mostrar que a auto-eficácia não apresenta uma relação linear com a experiência profissional, aumentando até meio da carreira para depois apresentar uma ligeira quebra. Os professores dos níveis de ensino mais baixos parecem igualmente apresentar um maior sentimento de auto-eficácia no que respeita à gestão da sala de aula e motivação dos alunos.

No que respeita ao género, alguns estudos (Klassen & Chiu, 2010) parecem sugerir que os professores do género feminino referem maior sobrecarga de trabalho, maior *stress* no que toca aos comportamentos dos alunos e menor autoeficácia no que toca à gestão da sala de aula.

Parece igualmente confirmar-se que os professores com maior *stress* no que respeita à sobrecarga de trabalho apresentam uma autoeficácia mais elevada no que respeita à gestão da sala de aula, enquanto os professores que referem maiores níveis de *stress* na gestão da sala de aula são os que apresentam níveis mais baixos de autoeficácia e satisfação profissional.

Os professores com uma autoeficácia mais elevada no que respeita à gestão da sala de aula e utilização de estratégias instrucionais (Demirdag, 2015), são igualmente os que apresentam uma maior satisfação profissional.

Numa outra linha de investigação (Caprara et al., 2003; Ross & Gray, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2007; Ware & Kitsantas, 2007; Klassen et al., 2008; Klassen, Usher & Bong, 2010), embora bem próxima desta, tem-se entendido a autoeficácia coletiva como o fator mediador que leva da autoeficácia individual à satisfação profissional, tendo sido registadas relações positivas entre uma eficácia coletiva forte e melhores desempenhos por parte dos alunos, um clima mais positivo na sala de aula, maior empenho dos docentes, maior sentido de comunidade, uma liderança mais participada e maior apoio por parte dos pais.

A importância da eficácia coletiva como fonte de satisfação profissional foi igualmente estudada por Klassen, Usher e Bong (2010), tendo em consideração fatores de natureza cultural. Os autores concluíram que o contexto cultural, no caso o maior individualismo dos Estados Unidos e Canadá e maior coletivismo da Coreia, influencia a forma como a satisfação profissional se expressa e é compreendida em quadros culturais distintos.

A satisfação profissional é uma experiência individual, mas o ensino, mesmo em contextos em que prima o individualismo e a competição, não deixa de ser uma experiência social, tendo Huang e Van de Vliert (2004) e Zusho, Pintrich e Cortina (2004) concluído que o empenho e satisfação profissionais são grandemente influenciadas pelo contexto e valores sócio-culturais. Zusho, Pintrich e Cortina (2004: 142) afirmam mesmo que a influência dos fatores culturais no empenho e satisfação profissional dos docentes é “one of the most important issues in educational psychology today”.

No entanto, como refere Chaplain (2008), apesar dos elevados níveis de *stress* a que os professores estão sujeitos, dada a exigência das circunstâncias com que diariamente se confrontam, apresentam níveis de satisfação bastante elevados no desempenho das suas atividades profissionais.

No âmbito da E.F., suportando-se na teoria da autodeterminação (Ryan & Deci, 2000), uma diversidade de estudos (Taylor & Ntoumanis, 2007; Shen et al., 2010; Taylor & Lonsdale, 2010; Viira & Koka, 2010; Zhang, 2012; Haerens, 2013; Jackson, 2013), desenvolvidos em contextos culturais distintos, estudaram a relação entre a satisfação das necessidades psicológicas básicas dos professores (autonomia, competência e vinculação) e os seus níveis de motivação e desempenho, concluindo que a satisfação dessas necessidades psicológicas conduz a um melhor desempenho profissional, a emoções mais positivas e maior motivação, da mesma forma que influencia positivamente a motivação intrínseca dos alunos em todos os níveis de ensino.

De acordo com esses estudos, nomeadamente os trabalhos de Huang e Wang (2005), Hoy e Spero (2005), Guay (2008), e Klassen, Perry & Frenzel (2012), no que toca à dimensão vinculação, uma relação de qualidade com os alunos teria mais peso na construção do empenho e satisfação profissional do que as relações que estabelece com os seus pares. Tal constatação leva-nos aos trabalhos de Huang, Liu e Shiomi (2007) sobre a relação entre a autoeficácia dos professores, a sua auto-estima e a orientação para pedirem ou não ajuda, estudo fortemente centrado na importância do suporte social como determinante da satisfação profissional.

Verificaram estes autores que, independentemente do género e da maior ou menor experiência profissional, existe uma

correlação positiva entre a autoeficácia dos professores e a sua auto-estima. No entanto, verificaram ainda, a autoeficácia não se correlaciona com a orientação dos docentes em termos de pedirem ajuda. Ou seja, uma autoeficácia mais elevada não traz consigo uma orientação mais virada para pedir ajuda aos seus pares. Desta forma, apontando os principais estudos para uma relação positiva entre autoeficácia e suporte social, ficam por esclarecer as razões porque a correlação entre autoeficácia e apoio ocorre em professores com diferentes orientações em termos de pedirem ajuda.

Como referem Huang, Liu e Shiomi (2007), duas hipóteses têm sido avançadas na literatura. A primeira, a “*easy to be injured hypothesis*” (Tessler & Schwartz, 1972), sugere que as pessoas com auto-estima e um assertivo autorreconhecimento, não se preocupam tanto com os feedbacks recebidos, mesmo que negativos, pelo que estão mais seguros e aberto à possibilidade de pedirem ajuda aos seus pares. Inversamente, as pessoas com uma auto-estima mais baixa e um fraco e inseguro autorreconhecimento, apresentam atitudes mais reativas e defensivas, pelo que parecem menos propensos a solicitar ou aceitar a ajuda dos seus pares.

A segunda, a “*recognition consistency hypothesis*” (Bramel, 1968), sugere que as pessoas com uma auto-estima elevada, confiantes e seguras, coerentemente com o seu igualmente elevado autorreconhecimento, têm uma maior tendência a desvalorizar ou recusar as informações que de alguma forma contradizem as suas convicções, apresentando assim uma orientação menos virada a pedir ajuda. Inversamente, as pessoas com uma auto-estima mais baixa apresentam uma maior inclinação a pedir ajuda, já que as suas dúvidas e incertezas, o seu inseguro autorreconhecimento, consistentemente, as leva a aceitar mais facilmente as informações e sugestões que recebem dos seus pares.

A satisfação profissional é um *constructo* central da psicologia organizacional que a investigação (Ceylan et al. 2009; Bowling et al., 2010; Klassen et al., 2012; Haerens et al., 2013; Jackson et al., 2013; Springer et al. 2013) tem vindo a confirmar estar relacionada com uma diversidade de variáveis como, entre outras, o desempenho e envolvimento profissional, o *stress*, o absentismo, o *burnout*, a saúde ou a qualidade de vida. De acordo com a literatura especializada (Cohrs, Abele & Dette, 2006) encontramos três grandes abordagens à questão dos determinantes da satisfação profissional.

Para as abordagens envolvimento ou situacionais, as únicas que iremos abordar, a satisfação profissional resulta essencialmente das características ou condições de trabalho.

No presente estudo, é nossa intenção contribuir para um melhor conhecimento da forma como se estruturam as relações entre a auto-estima docente e as perceções sobre a qualidade do processo educativo na sala de aula, até porque como referimos anteriormente, uma menor atenção, relativamente a outras variáveis, tem sido dada ao estudo da auto-estima docente (Klassen, Perry & Frenzel, 2012; Han & Yin, 2016), particularmente no que concerne à relação com o ensino cooperativo, os processos de negociação e a meta-aprendizagem. As dimensões sobre as quais centraremos a nossa atenção.

MÉTODO

A Presente Investigação

O objetivo inicialmente definido para este estudo foi analisar de que modo, nos professores de E.F., as dimensões da *Escala de Auto-estima Profissional* e das *Perceções dos Professores sobre a Aprendizagem na Sala de Aula*, se relacionam entre si. Assim, a questão de partida foi definida da seguinte forma: Como se relacionam as várias dimensões da auto-estima dos docentes de Educação Física com a percepção que têm esses mesmos docentes sobre a qualidade do processo educativo nas aulas de Educação Física?

O estudo tem uma natureza descritiva, com recurso ao método correlacional, sendo a recolha de dados de natureza quantitativa, utilizando medidas numéricas para testar as hipóteses. Trata-se igualmente de um estudo de natureza transversal, já que não houve qualquer tipo de intervenção ou interferência por parte dos investigadores, apenas a entrega e recolha dos questionários, sendo os dados obtidos num único momento.

Amostra

A amostra é constituída por 161 professores que leccionam, no ensino público, a disciplina de Educação Física. Os dados foram recolhidos em escolas dos distritos de Lisboa e Porto.

Dos 161 professores de Educação Física que constituem a amostra, 99 são do género masculino (61,5%) e 62 do género feminino (38,5%). Desses docentes, 17,4% tinham uma idade inferior a 29 anos, 19,9 % entre os 29 e os 34 anos, 26,1%

entre os 35 e os 40 anos, 21,1% entre os 41 e os 50 anos e 15,5% tinham mais de 50 anos.

Relativamente às habilitações literárias verifica-se que 3 professores têm o bacharelato (1,8%), 105 têm a licenciatura (65,2%), 23 têm uma pós-graduação (14,3%) e 30 têm mestrado (18,7%).

No que diz respeito aos níveis de ensino que lecionam, os professores distribuíam-se da seguinte forma: 46 professores (28,5%) leccionam no primeiro ciclo, 78 professores (48,5%) nos 2º/3º ciclos e 37 professores (23%) no ensino secundário.

Quanto à experiência profissional os professores estão distribuídos da seguinte forma: menos de 6 anos de experiência profissional, 34 inquiridos (21,1%); entre 6 e 10 anos, 34 inquiridos (21,1%); entre 11 e 20 anos, 57 inquiridos (35,4%); entre 21 e 30 anos, 14 inquiridos (8,7%) e mais de 30 anos de experiência, 22 inquiridos (13,7%).

Instrumentos

Foram utilizados dois instrumentos para a recolha dos dados, o questionário “*As Percepções dos Professores sobre a Aprendizagem na Sala de Aula*” (ASA-PPP, Leitão, 2012) e a Escala de Auto Estima Profissional (EAP, Leitão, 2012).

O primeiro questionário é constituído por 25 afirmações, às quais os professores devem responder, na base de uma escala de Lickert com seis opções de resposta, variando entre 1 (raramente) e 6 (sistematicamente).

Foram tratadas as cinco dimensões do questionário, Interdependência Aluno-Aluno (alfa de Cronbach de .672), Interdependência Professor-Aluno (alfa de Cronbach de .700), Negociação (alfa de Cronbach de .782), Meta-aprendizagem (alfa de Cronbach de .717), Interdependência Professor-Professor (alfa de Cronbach de .691). Uma análise da consistência interna revelou um valor de alfa de Cronbach global de 0.872.

O segundo questionário, “*Escala de Auto-estima Profissional*” (EAP, Leitão, 2012), apresenta consistência interna global, avaliada através do alfa de Cronbach de 0.879 e inclui 12 afirmações, numa escala de Lickert com seis opções de resposta, variando entre 1 (discordo totalmente) e 6 (concordo totalmente). As quatro dimensões do questionário são: Sentimento de Competência e Capacidade (alfa de Cronbach de 0.768), Satisfação Pessoal nas Relações Profissionais (alfa de Cronbach de 0.779), Reconhecimento pelos Pares (alfa de Cronbach de 0.784) e Satisfação na Relação com os Alunos (alfa de Cronbach de 0.735).

Procedimentos

A distribuição dos questionários aos professores, nas escolas, foi realizada na base do contacto direto com os mesmos, tendo-se definido o local e data de entrega.

Os dados foram tratados recorrendo-se ao programa estatístico Ezanalyse Version 3.0 (Poynton, 2007), inserido no Software do Microsoft Excel, utilizando-se o coeficiente de correlação de Pearson para testar as hipóteses formuladas.

RESULTADOS

Os resultados encontrados na presente investigação devem ser entendidos no quadro geral de um padrão em que os valores médios da variável *Negociação* (M=3.18) e da variável *Interdependência Professor-Professor* (M=3,99) se situam a níveis baixos (Tabela 1), quando comparados quer com os valores médios das restantes dimensões da percepção dos docentes quer quando comparados com as dimensões da escala de auto-estima. Valores médios que ainda se situam a níveis inferiores, já abaixo do valor médio da escala (3,5), se considerarmos isoladamente, no caso da variável *Interdependência Professor-Professor*, o item 16 - *Observo as Aulas dos meus Colegas, tal como eles Observam as Minhas* (M=3,16). Já o item 20 - *Partilho, com os Outros Professores, Informações, Materiais e Recursos* (4,5), à volta do qual os professores parecem centrar as suas formas de cooperação, apresenta valores elevados, próximos do limite superior da escala.

Tabela 1. Estatística descritiva relativa às Dimensões do questionário *As Percepções dos Professores sobre a Aprendizagem na Sala de Aula*

	Nº	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Dimensão 1 - Interação Professor-Professor	161	3,99	0,794	1	5,6
Dimensão 2 - Interação Professor-Aluno	161	4,47	1,070	2,6	5,8
Dimensão 3 - Interação Aluno-Aluno	161	4,74	0,619	3,2	6
Dimensão 4 – Negociação	161	3,18	0,880	1,6	4,8
Dimensão 5 – Meta-Aprendizagem	161	4,43	1,016	2,8	5,6

Os valores relativos às dimensões da Escala de Auto-estima Docente (Tabela 2) situam-se igualmente a níveis elevados, podendo verificar-se que o valor mais alto (M=5,1) se regista na dimensão do *Sentimento de Competência e Capacidade*.

Tabela 2. Estatística descritiva relativa às Dimensões da Escala de Auto-estima Profissional

	Nº	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Dimensão 1 - Sentimento de Competência e Capacidade	161	5,11	0,627	3,7	6
Dimensão 2 - Satisfação Pessoal nas Relações Profissionais	161	4,71	0,864	1	6
Dimensão 3 - Reconhecimento pelos Outros	161	4,89	0,787	1,33	6
Dimensão 4 – Satisfação na Relação com os Alunos	161	5,03	0,625	3,7	6

De salientar igualmente que na dimensão *Sentimento de Competência e Capacidade*, o valor mais elevado (M=5,35) é o 12 - *Sinto-me Confiante nas Minhas Capacidades para Ensinar*, enquanto na dimensão *Satisfação Pessoal nas Relações Profissionais* o valor mais elevado (M=5,05) é o 1 - *Sinto-me Gratificado por ser Membro do meu Grupo Disciplinar*. No que respeita à dimensão *Reconhecimento pelos Outros*, o item com valores médios mais elevados (M=5,15) é o 5 - *Os Colegas do meu Grupo Disciplinar Respeitam-me como Profissional*, para na dimensão *Satisfação na Relação com os Alunos* esse valor subir para (M=5,3) no item 4 - *Sinto-me Seguro e Confiante na Forma como me Relaciono com os meus Alunos*.

No que respeita às correlações entre as dimensões em estudo, no caso da *Escala de Auto-estima Profissional*, os dados são sintetizados na tabela que se segue.

Tabela 3. Coeficiente de correlação de Pearson (Escala de Auto-estima Profissional) N=161; ** p < .01

	Sentimento de Competência e Capacidade	Satisfação nas Relações Profissionais	Reconhecimento pelos Outros	Satisfação na Relação com os Alunos
Sentimento de Competência e Capacidade	1	.55**	.50**	.63**
Satisfação nas Relações Profissionais		1	.44**	.46**
Reconhecimento pelos Outros			1	.44**
Satisfação na Relação com os Alunos				1

Encontramos correlações moderadas ($r < 0.7$) (Dancey & Reidy, 2006) entre as diferentes dimensões da auto-estima, destacando-se como mais elevada e tendencialmente forte, a correlação entre o Sentimento de Competência e Capacidade e a Satisfação na Relação com os Alunos. De salientar que as correlações encontradas são todas positivas, indicando que as diferentes dimensões da auto-estima covariam no mesmo sentido.

No que respeita às correlações entre as dimensões do questionário *As Percepções dos Professores sobre a Aprendizagem na Sala de Aula*, os dados encontrados são registados na Tabela 4.

Tabela 4. Coeficiente de correlação de Pearson (Percepções dos Professores sobre a Aprendizagem na Sala de Aula) N=161; * p < .05; ** p < .01

	Interacção Professor Professor	Interacção Professor Aluno	Interacção Aluno Aluno	Negociação	Meta-Aprendizagem
Interacção Professor Professor	1	.34**	.21**	.30**	.27**
Interacção Professor Aluno		1	.20**	.27**	.35**
Interacção Aluno Aluno			1	.02	.18*
Negociação				1	.19*
Meta-Aprendizagem					1

As correlações encontradas entre as dimensões da escala de percepções dos professores sobre a aprendizagem na sala de

aula, são positivas mas fracas ($r < 0.4$) (Dancey & Reily, 2006). Em particular, as correlações entre a meta-aprendizagem e, por um lado a interação aluno-aluno e, por outro, a negociação, revelam valores muito baixos de correlação.

Finalmente, no que concerne às correlações entre as dimensões da *Escala de Auto-estima Profissional* e as dimensões do questionário das *Percepções dos Professores sobre a Aprendizagem na Sala de Aula*, os dados são apresentados na Tabela 5.

Ainda que tenham sido encontradas correlações estatisticamente significativas e positivas, indiciando uma covariação no mesmo sentido, entre as dimensões da auto-estima e das interdependências sociais, destacam-se os valores baixos próprios das correlações fracas ($r < 0,4$) (Dancey & Reily, 2006). As correlações encontradas não são estatisticamente significativas no caso da correlação entre as dimensões da Auto-estima e da Negociação, por um lado, e das dimensões da Auto-estima e da Meta-aprendizagem, por outro.

Tabela 5. Coeficiente de correlação de Pearson (entre as dimensões dos dois questionários) $N=161$; * $p < .05$; ** $p < .01$

	Interação Professor Professor	Interação Professor Aluno	Interação Aluno Aluno	Negociação	Meta- Aprendizagem
Sentimento de Competência e Capacidade	.29**	.27**	.39**	-.03	.07
Satisfação nas Relações Profissionais	.29**	.21**	.31**	.03	.14
Reconhecimento pelos Outros	.28**	.25**	.14	-.09	.11
Satisfação na Relação com os Alunos	.19*	.32**	.40**	.10	.22

DISCUSSÃO

Foi objetivo deste trabalho analisar de que forma a percepção dos docentes de Educação Física sobre os indicadores de qualidade analisados através do questionário *As Percepções dos Professores sobre a Aprendizagem na Sala de Aula*, a saber, a Interação Professor-Professor, a Interação Professor-Aluno, a Interação Aluno-Aluno, a Negociação e a Meta-aprendizagem, se relacionam com a sua satisfação profissional, medida através da *Escala de Auto-estima Profissional* (Sentimento de Competência e Capacidade, Satisfação nas Relações Profissionais, Reconhecimento pelos Outros, Satisfação na Relação com os Alunos). Numa primeira análise, o que parece confirmar dados de estudos anteriores (Chaplain, 2008) mesmo no que respeita à E.F. (Trinkuniene e Kardeliene, 2013), os nossos dados permitem-nos concluir que apesar do *stress*, das exigências e desafios, com que os docentes se confrontam no seu quotidiano, estes apresentam níveis de satisfação profissional bastante elevados. Com efeito, numa escala em que o valor médio é de 3,5 os resultados encontrados para as diversas dimensões, oscilam entre os 4,71 (Satisfação Pessoal nas Relações Profissionais) e os 5,11 (Sentimento de Competência e Capacidade), bem acima, portanto, desse valor médio. Já os valores encontrados para as Dimensões Negociação ($M=3,18$) e Interdependência Professor-Professor ($M=3,99$), se situam a níveis inferiores embora, no caso da Interdependência Professor-Professor, ainda acima do valor médio (3,5) da escala, expressando talvez a cultura de pendor individualista que caracteriza as nossas escolas.

Ora, como sabemos, a colaboração entre docentes, o trabalho em equipa, a construção de relações de confiança, solidariedade e ajuda mútua, são um dos pilares da inclusão, pois a atitude reflexiva dos professores, a partilha dessas reflexões com todos os membros da comunidade (professores, alunos, famílias, outros profissionais), atitude aberta e flexível, positiva e construtiva, que não exclua nenhuma das múltiplas facetas da organização escolar, que não exclua, portanto, dada a sua centralidade, as próprias práticas docentes, deve ter como pano de fundo o esforço de

reconhecimento das barreiras que se colocam ao desenvolvimento do sentido de comunidade.

Confrontamo-nos, assim, com dados aparentemente paradoxais, pois, se por um lado os valores encontrados para a qualidade da relação professor-aluno ($M=4,47$) e para a relação aluno-aluno ($M=4,74$), se situam a níveis elevados, os resultados parecem igualmente indicar que essa qualidade do processo interactivo parece ser alheia aos mecanismos de Negociação ($M=3,18$) desenvolvidos entre professores e alunos no contexto das aulas. De realçar, pois, que no que respeita à percepção dos professores de Educação Física sobre a qualidade do processo educativo, os valores mais baixos serem os que respeitam aos mecanismos de Negociação e às relações de cooperação e ajuda entre professores (ensino cooperativo).

Uma análise global aos dados da Tabela nº 3, mostra que no caso das correlações entre as diversas dimensões da Auto-estima Profissional, todas as dimensões se correlacionam positivamente entre si a níveis moderados, oscilando entre os .44 e .63. Este último valor, o mais elevado, refere-se à correlação entre o Sentimento de Competência e Capacidade e a Satisfação Pessoal nas Relações com os Alunos. Já no que respeita às correlações entre as diversas dimensões da Percepção dos Docentes sobre a Aprendizagem na Sala de Aula (Tabela nº 4) os dados registados atingem valores diferentes, oscilando as correlações entre os .19 e os .35, correlações portanto mais fracas embora estatisticamente significativas ($p < .05$).

Quando se correlacionam as dimensões da *Auto-estima Profissional* com as dimensões da *Percepção dos Docentes sobre a Aprendizagem na Sala de Aula* (Tabela nº 5), verifica-se que as primeiras se correlacionam significativamente com as dimensões da interdependência aluno-aluno, professor-aluno e professor-professor, mas não com as dimensões da Negociação e da Meta-aprendizagem. Dados que confirmam os resultados encontrados em estudos anteriores, nomeadamente no âmbito da Educação Física (Hirvensalo e Lintunen, 2011; Ullrich-French et al., 2011; Viira e Koka, 2012; Haerens et al., 2013; Jackson et al., 2013; Springer et al., 2013), quando reconhecem que a qualidade do processo educativo está vinculada a factores como a auto-estima docente, a satisfação profissional, o sentimento de eficácia e competência, os processos comunicativos e interactivos entre professores e alunos ou entre os professores e os seus pares.

Igualmente significativos são os dados encontrados no estudo em relação à dimensão *Sentimento de Competência e Capacidade*, dados que mostram que crenças elevadas dos professores na sua capacidade de influenciar positivamente as aprendizagens dos alunos, se relacionam, entre outros factores, com melhores desempenhos quer dos professores quer dos alunos, elevados sentimentos de satisfação pessoal e profissional e com a qualidade das interacções professor-aluno.

No que respeita à relação entre sentimento de competência e capacidade, satisfação profissional e relação professor-aluno, os nossos dados permitem afirmar que o sentimento de competência e capacidade dos professores de E.F. se relaciona positivamente com todas as outras dimensões da auto-estima analisadas, a saber, com a satisfação pessoal nas relações profissionais ($r = .55$; $p < .01$), com o reconhecimento pelos outros docentes ($r = .50$; $p < .01$) e com a satisfação na relação com os alunos, onde a correlação atinge valores mais elevados ($r = .63$; $p < .01$).

De salientar igualmente que o sentimento de competência e capacidade dos docentes de E.F se relaciona igualmente com a percepção que estes docentes têm sobre a forma como se organizam as interacções professor-aluno. Os dados registados na Tabela nº 5 permitem verificar a existência de uma correlação significativa e positiva ($r = .27$; $p < .01$), entre o sentimento de competência e capacidade e a percepção dos docentes sobre a interacção professor-aluno. Aliás, a percepção dos docentes sobre a forma como se organizam as interacções professor-aluno, correlaciona-se positivamente com todas as dimensões da percepção dos professores sobre as interdependências na sala de aula, como essa mesma tabela permite confirmar, embora as correlações se situem a níveis mais fracos do que os registados para as dimensões da auto-estima (Tabela nº 3). Um valor de .29 ($p < .01$) para a relação entre sentimentos de competência e capacidade e interdependência professor-professor e de .39 ($p < .01$) para a correlação entre o sentimento de competência e capacidade e a interdependência aluno-aluno.

De salientar ainda que a percepção dos docentes sobre as interacções professor-aluno se correlacionam, igualmente, com as restantes dimensões da auto-estima. Um valor de .21 ($p < .01$) para a satisfação pessoal nas relações profissionais, de .25 para o reconhecimento pelos outros e de .32 ($p < .01$) para a satisfação pessoal nas relações com os alunos.

Também a interdependência aluno-aluno, dimensão aparentemente ignorada ou desvalorizada pela investigação no que respeita às suas conexões com a auto-estima dos docentes, se correlaciona, no caso do presente estudo, com três das dimensões da auto-estima. Uma correlação de .39 ($p < .01$) com o sentimento de competência e capacidade, de .31 ($p < .01$) com a satisfação pessoal nas relações profissionais e de .40 com a satisfação nas relações com os alunos, como se pode confirmar na Tabela nº 5. Os nossos dados reforçam, no caso específico dos docentes de E.F., a ideia de estudos anteriores sobre a auto-estima dos professores de que a satisfação na relação com os alunos, a satisfação da necessidade de uma vinculação forte e positiva com os alunos parece ter um peso maior e levar a níveis motivacionais mais elevados, a um maior empenho profissional e emoções mais positivas, do que a satisfação da necessidade de relacionamento e vinculação aos restantes docentes (Huang e Wang, 2005; Hoy e Spero, 2005; Guay, 2008; Klassen, Perry e Frenzel, 2012).

Com efeito, se a correlação entre a percepção dos docentes sobre a interdependência aluno-aluno e a satisfação nas relações com os alunos se situa nos .40 e a correlação entre a percepção da interdependência professor-aluno e a satisfação na relação com os alunos se situa nos .32 ($p < .01$), essa correlação desce abruptamente para os .19 ($p < .05$) no caso da relação entre a interdependência professor-professor e a satisfação na relação com os alunos. Recorde-se que, no caso do sentimento de competência e capacidade dos docentes de E.F., como referimos anteriormente (Tabela nº 3), o valor da correlação entre essa dimensão e o reconhecimento pelos outros docentes é de .50 ($p < .01$), para subir para os .63 ($p < .01$) no caso da relação com a dimensão da satisfação na relação com os alunos.

Não devemos no entanto ignorar o contributo do ensino cooperativo, da organização dos processos comunicativos e de interajuda entre docentes, para a construção da auto-estima profissional, pois apesar dos resultados encontrados, inferiores aos registados nomeadamente para a relação aluno-aluno, a interdependência entre professores correlaciona-se positivamente com todas as dimensões da auto-estima (Tabela nº 5). Desta forma, se estudos anteriores (Caprara et al., 2003; Ross & Gray, 2006; Skaalvik e Skaalvik, 2007; Ware e Kitsantas, 2007; Klassen, Usher & Bong, 2010), parecem apontar para todo um modelo explicativo em que a eficácia colectiva (TCE - Teachers' Collective Efficacy), seria o factor mediador entre a eficácia individual e a satisfação profissional, onde os processos de apoio social mútuo entre professores teriam um papel relevante, os nossos dados permitem afirmar que, embora com pesos diferentes, os três tipos de interdependência analisados, entre alunos, entre professores e entre professores e alunos, funcionam como factores mediadores entre o sentimento de competência e capacidade e a satisfação profissional, permitindo conceber um modelo explicativo que vai do sentimento de competência e capacidade à satisfação pessoal nas relações profissionais e à satisfação nas relações com os alunos, através da solidariedade aluno-aluno, professor-aluno e professor-professor.

Se em todo este processo a satisfação na relação com os alunos parece ter um peso superior ao do reconhecimento pelos outros (interação entre professores), tal facto poderá ser explicado na base da influência de factores culturais. Ficariam, assim, igualmente explicados os valores baixos encontrados quer para a dimensão *Interacção Professor-Professor* ($M=3,99$) quer para a dimensão *Negociação* ($M=3,18$). Com efeito, alguns estudos, poucos no entanto (Huang & Van de Vliert, 2004; Zusho, Pintrich & Cortina, 2004; Klassen, Usher e Bong, 2010), dos quais se destacam, no âmbito da E.F., os de Taylor & Lonsdale (2010) e Jackson et al. (2013), têm vindo a chamar a atenção para o facto de não se conhecer ainda bem a forma como os valores culturais influenciam a satisfação dos professores em geral e dos professores de E.F. em particular.

Sabe-se, que o sentimento de competência e capacidade, que a motivação, a auto-estima e satisfação profissionais, no caso específico dos docentes, são influenciadas pelo tipo de interdependências que se estabelecem com os alunos e com os colegas. Sabe-se, como muitos investigadores confirmam (Hoy e Spero, 2005; Huang & Wang, 2005; Huang, Liu & Shiomi, 2007; Klassen, Perry & Frenzel, 2012) que existem correlações positivas entre sentimento de competência e capacidade e apoio social, mas não se conhece ainda bem a forma como estes factores são igualmente influenciados pelo contexto e valores culturais, não se compreende ainda bem como o contexto cultural influencia a forma como as crenças motivacionais são compreendidas e expressas em diferentes quadros culturais, em diferentes culturas ou subculturas. Desta forma, características culturais diversas, culturas mais orientadas para o individualismo ou para o colectivismo, culturas mais fortemente marcadas pela competição, quadros mais individualistas ou pouco favoráveis à cooperação, devem ser levados em consideração na exploração e aprofundamento das relações entre sentimento de competência, auto-estima e apoio social, quer no caso da experiência dos alunos quer no caso da experiência dos professores.

A criação, em contexto pedagógico, de envoltórios de apoio à autonomia, competência e vinculação interpessoal, ou seja, a importância da satisfação dessas necessidades psicológicas básicas (auto-regulação dos comportamentos, sentimento de eficácia na capacidade de alcançar os resultados esperados, satisfação pessoal na vinculação ao outro), foi demonstrada (Chirkov, 2009; Jang, Reeve, Ryan & Kim, 2009; Klassen, Usher & Bong, 2010; Jackson, 2013) em países (Canadá, Estados Unidos, Israel, Turquia, Rússia, Coreia do Sul, Japão) e contextos culturais bem diversos. Taylor e Lonsdale (2010) verificaram, a título de exemplo, que no contexto da E.F., a relação entre a percepção dos alunos sobre o apoio à autonomia proporcionada pelos professores e o sentimento de competência desses alunos, é superior na China em relação ao Reino Unido, como verificaram que a relação entre os laços de vinculação entre pares e o esforço e empenho colocado nas aulas não atingiu, na China, valores estatísticos significativos.

Huang, Liu & Shiomi (2007), por sua vez, num estudo desenvolvido no Japão sobre a relação entre o sentimento de competência dos docentes, a sua auto-estima e a orientação para pedirem ajuda, para além das diferenças que registaram a propósito do género e dos anos de experiência, verificaram a existência de correlações positivas entre a auto-estima profissional e a orientação para pedir ajuda, correlações que já não foram encontradas no caso da relação entre sentimento de competência e orientação para pedir ajuda. Não deixam no entanto de comentar que, se por um lado os seus dados parecem apoiar a *easy to be injured hypothesis*, teoria desenvolvida por Tessler e Schwartz no início dos anos setenta e a que fizemos referência anteriormente, por outro lado muitas dúvidas subsistem ainda nos estudos que procuram analisar, no mesmo contexto cultural ou em contextos culturais diferentes, a relação entre auto-estima e interdependência social. No caso dos nossos dados, de salientar mais uma vez os valores baixos encontrados quer para a interdependência entre

professores quer para a negociação professor-aluno, sinais de uma cultura de escola que parece estar mais próxima dos valores do individualismo e da competição do que dos valores da cooperação.

Os estudos anteriormente referidos (Huang, Liu & Shiomi, (2007; Chirkov, 2009; Jang, Reeve, Ryan & Kim, 2009; Klassen, Usher & Bong, 2010; Taylor & Lonsdale, 2010; Jackson, 2013) poderão ajudar-nos a compreender os nossos próprios dados? O contexto cultural português, a maior ou menor orientação para os docentes pedirem ajuda, o estarem mais seguros e abertos à possibilidade de pedirem ajuda aos seus pares ou estarem menos propensos a solicitar ou aceitar essa ajuda, desvalorizando ou recusando as informações que de alguma forma contradigam as suas convicções, independentemente de o mecanismo explicativo estar na *recognition consistency hypothesis*” (Bramel, 1968) ou na *easy to be injured hypothesis* (Tessler & Schwartz, 1972), ajudariam a compreender a aparente contradição entre os valores encontrados para as três dimensões da interdependência social e sua correlação com as dimensões da auto-estima, e os valores encontrados para a negociação e a meta-aprendizagem e a ausência de correlações destas duas dimensões com a auto-estima?

Concluimos destacando que, se por um lado este estudo reiterou os resultados obtidos em outras investigações sobre a relação entre a auto-estima e a interdependência professor-aluno, por outro contribuiu para evidenciar que outras estruturas de interação e de interdependência, no contexto de sala de aula e de escola, podem estar associadas à auto-estima do professor, designadamente, a interdependência entre alunos e a interdependência entre professores. Estudos mais aprofundados tornam-se necessários com o intuito de entender, mais do que associações, relações causais e uma definição mais precisa do papel de preditor ou moderador das variáveis.

Além disso, dados os baixos valores de negociação e de interdependência professor-professor, indicadores de uma cultura escolar mais individualista e menos cooperativa, sugere-se que novos estudos sejam realizados com o intuito de enquadrar contextualmente os dados obtidos.

REFERENCIAS

1. Bashir, M. & Rajatkumar, B. (2016). A comparative study of emotional intelligence and self-esteem of physical education teachers from J e K. State. *International Journal of Physical Education, Sports and health*, 3(4): 260-265.
2. Bertucci, A., Johnson, D., Johnson, R. & Conte, S. (2011). The effects of task and resource interdependence on achievement and social support: an exploratory study of Italian children. *The Journal of Psychology*, 145(4), 343-360.
3. Betoret, F. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26, 519-539.
4. Block, M., Taliaferro, A., Harris, N., & Krause, J. (2010). Using self-efficacy theory to facilitate inclusion in general physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 81(3):43-46.
5. Bowlby J. (1969). Attachment. *Attachment and loss: Vol. 1. Loss. New York: Basic Books.*
6. Bowling, N.; Eschleman, K., & Wang, Q. (2010). A meta-analysis of the predictors and consequences of organization-based self-esteem. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83, 601-626.
7. Brackett, M.; Raquel, P.; Mojsa-Kaja, J.; Reyes, M. e Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among british secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417.
8. Caprara, G., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821-832.
9. Carson, R. e Chase, M. (2009). An examination of physical education teacher motivation from a self-determination theoretical framework. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14, 335-353.
10. Ceylan, R., Biçakçi, M., Gürsoy, F., & Aral, N. (2009). An examination of the relationship between teachers' professional self-esteem and empathic skills. *Social Behavior and Personality*, 37(5), 679-682.
11. Chaplain, R. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology*, 28, 195-209.
12. Chirkov, V. (2009). A cross-cultural analysis of autonomy in education: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 7, 253-262.
13. Cohrs, J., Abele, A., & Dette, D. (2006). Integrating situational and dispositional determinants of job satisfaction: findings from three samples of professionals. *The Journal of Psychology*, 140(4), 363-395.
14. Dancey, C. & Reidy, J. (2006). Estatística sem matemática para Psicologia: usando SPSS para Windows. *Porto Alegre: Artmed.*
15. Demirdag, S. (2015). Assessing teacher self-efficacy and job satisfaction: middle school teachers. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 5, 35-43.
16. Fullan, M. (1998). The new meaning of educational change. *London: Cassell.*
17. Guay, F., Ratelle, C. F., e Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychologist*, 49, 233-240.
18. Haerens L, Aelterman N, Van den Berghe L, De Meyer J, Soenens B, & Vansteenkiste M. (2013). Observing physical education teachers' need-supportive interactions in classroom settings. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 35, 3-17.

19. Han, J. e Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3, 1-18.
20. Hein, V., Ries, F., Pires, F., Caune, A., Emeljanovas, A., Ekler, J. H., e Valantiniene, I. (2012). The relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11, 123-130.
21. Hirvensalo, M. e Lintunen, T. (2011). Life-course perspective for physical activity and sports participation. *European Review of Aging and Physical Activity*, 8, 13-22.
22. Hoy, A. e Spero, R. (2005). Changes in teacher during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.
23. Huang, X. & Van de Vliert, E. (2004). Job levels and national culture as joint roots of job satisfaction. *Applied Psychology: An International Review*, 53, 329-348.
24. Huang, X. & Wang, Y. (2005). The relationship between the teacher efficacy and social support. *Chinese Journal of Health Psychology*, 13(1), 45-46.
25. Huang, X., Liu, M., & Shiomi, K. (2007). An analysis of the relationships between teacher efficacy, teacher self-esteem and orientations to seeking help. *Social Behavior and Personality*, 35(5), 707-716.
26. Humphrey, N. (2003). Facilitating a positive sense of self in pupils with dyslexia: the role of teachers and peers. *Support for Learning*, 18(3), 130-136.
27. Jackson B., Whipp, P., Chua, K., Dimmock, J., & Hagger, M.. (2013). Students' tripartite efficacy beliefs in high school physical education: within- and cross-domain relations with motivational processes and leisure-time physical activity. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 35, 72-84.
28. Jang, H., Reeve, J., Ryan, R., & Kim, A. (2009). Can self-determination theory explain what underlies the productive satisfying learning experiences of collectivistically oriented Korean students? *Journal of Educational Psychology*, 101, 644-661.
29. Jepson, E., & Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 183-197.
30. Johnson, D. & Johnson, F. (1997). *Joining Together - Group Theory and Group Skills*. *Lodres: Allyn and Bacon*.
31. Klassen, R. M., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I., Kates, A., e Hannok, W. (2008). Motivation beliefs of secondary school teachers in Canada and Singapore: A mixed methods study. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1919-1934.
32. Klassen, R. & Andersonb, C. (2009). How times change: secondary teachers' job satisfaction and dissatisfaction in 1962 and 2007. *British Educational Research Journal*, 35(5), 745-759.
33. Klassen, R. (2010). Teacher stress: the mediating role of collective efficacy beliefs. *The Journal of Educational Research*, 103, 342-350
34. Klassen, R.; Usher, E. e Bong, M. (2010). Teachers' collective efficacy, job satisfaction, and job stress in cross-cultural context. *The Journal of Experimental Education*, 78, 464-486.
35. Klassen, R. & Chiu, M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3), 741-756.
36. Klassen, R., Perry, N., & Frenzel, A. (2012). Teachers' relatedness with students: an underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104 (1), 150-165.
37. Lee, V. & Smith, J. (1995). Effects of high school restructuring and size on early gains in achievement and engagement. *Sociology of Education*, 6(4), 241-270.
38. Leitão, F. (2010). Valores educativos cooperativos e inclusão. *Salamanca: Luso: Espanõla de Ediciones*.
39. Pacheco, J. & Leitão, F. (2013). A aprendizagem cooperativa nos ensinos básico e secundário - a percepção de professores de Educação Física. *Gymnasium*, 2(6), 48-71.
40. Perlmana, D. & Karpb, G. (2010). A self-determined perspective of the Sport Education Model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(4), 401-418.
41. Richardson, L., Lounsbury, J., Stewart, D., Gibson, L., & Drost, A. (2011). Personality traits and career satisfaction of accounting professionals. *Individual Differences Research*, 9(4), 238-249.
42. Ross, J. & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 179-199.
43. Ryan, R. & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist*, 55, 68-78.
44. Shen, B., Li, W., Sun, H., & Rukavina, P. (2010). The influence of inadequate teacher-to-student social support on amotivation of physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 417-432.
45. Skaalvik, E. e Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625.
46. Springer, J., Lamborn, S., & Pollard, D. (2013). Maintaining physical activity over time: the importance of basic psychological need satisfaction in developing the physically active self. *American Journal of Health Promotion*, 27(5), 284-293.
47. Taylor, I. & Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology*, 99, 747-760.
48. Taylor, I., Ntoumanis, N., & Smith, B. (2009). The social context as a determinant of teacher motivational strategies in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 235-243.
49. Taylor, I. & Lonsdale C. (2010). Cultural differences in the relationships among autonomy support, psychological need satisfaction, subjective vitality, and effort in British and Chinese physical education. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 32, 655-673.
50. Trinkuniene, L. & Kardeliene, L. (2013). Occupational difficulties at work of physical education teachers. *Ugdymas. Kuno Kultura. Sportas*, 1(88), 88-96.
51. Ullrich-French, S., Smithb, A., & Cox, A. (2011). Attachment relationships and physical activity motivation of college students. *Psychology and Health*, 26 (8), 1063-1080.

52. Viira, R. & Koka, A. (2010). Gender effect on perceived need support from the teacher and peers in physical education. *Acta Kinesiologiae Universitatis Tartuensis*, Vol. 15. Retrieved from <https://ojs.utlib.ee/index.php/AKUT/article/viewFile/akut.2010.15.06/600>
53. Viira, R. & Koka, A. (2012). Participation in afterschool sport: relationship to perceived need support, need satisfaction, and motivation in physical education. *Kinesiology*, 44 (2), 199-208.
54. Wang, J., Iannotti, R., & Luck, J. (2011). Peer victimization and academic adjustment among early adolescents: moderation by gender and mediation by perceived classmate support. *Journal of School Health*, 81 (7), 386-392.
55. Ware, H., & Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *The Journal of Educational Research*, 100, 303-310.
56. Zhang, T., Solmon, M., & Gu, X. (2012). The role of teachers' support in predicting students' motivation and achievement outcomes in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31, 329-343.
57. Zusho, A., Pintrich, P., & Cortina, K. (2004). Motives, goals, and adaptive patterns of performance in Asian American and Anglo American students. *Learning and Individual Differences*, 15, 141-158.