

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**

**Instituto de Educação**



**Envolvimento, Autoconceito e Necessidades de Formação: Um  
Estudo com Educadores de Infância Angolanos**

**Genoveva Augusta Martins de Menezes dos Santos Borges**

**Orientador: Professor Doutor Feliciano Henriques Veiga**

**Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em  
Educação na especialidade de Psicologia da Educação**

**2018**



**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**Instituto de Educação**



**Envolvimento, Autoconceito e Necessidades de Formação: Um  
Estudo com Educadores de Infância Angolanos**

**Genoveva Augusta Martins de Menezes dos Santos Borges**

**Orientador: Professor Doutor Feliciano Henriques Veiga**

**Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Educação na  
especialidade de Psicologia da Educação**

Júri:

Presidente: Doutor João Filipe Lacerda de Matos, Professor Catedrático e membro do Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;

Vogais:

- Doutor Fernando Ribeiro Gonçalves, Professor Catedrático da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve;
- Doutora Anabela Maria de Sousa Pereira, Professora Associada com Agregação do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro;
- Doutor Feliciano Henriques Veiga, Professor Catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, orientador;
- Doutora Ana Paula Viana Caetano, Professora Associada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;
- Doutora Ana Sofia Martins Silva Freire dos Santos Raposo, Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.



## **Agradecimentos**

As primeiras palavras são, naturalmente, de uma enorme gratidão ao meu orientador, Professor Doutor Feliciano Henriques Veiga. Ao longo de vários anos, pude escutar a sua opinião abalizada, pude encontrar o orientador exigente, lançando desafios e promovendo avanços criativos no trabalho de realização da tese. Deu-me o privilégio de poder trabalhar para abraçar novos desafios no meu grande país, Angola. Professor sempre disponível para uma palavra de alento nos momentos de incertezas. Agradeço-lhe a disponibilidade, as sugestões, o apoio e a orientação científica com que sempre me acolheu. Muito obrigado, Professor.

Aos meus pais, pela educação que me deram.

Ao Luís e à Rafaela (as pessoas mais importantes da minha vida), pela compreensão nos momentos mais difíceis, acolhendo-me sempre com palavras de ânimo.

Aos meus familiares, que mesmo distantes, acompanharam todo este processo.

Às instituições de educação pré-escolar e aos educadores de infância, pela participação na realização deste estudo, bem como aos Diretores e Coordenadores Pedagógicos por acreditarem e incentivarem sempre.

Não esqueço o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa que me soube acolher e onde pude encontrar disponibilidade dos seus docentes.

A todos, o meu obrigado, pelos ensinamentos, amizade, e recetividade total.

A Deus, pela saúde e força e por estar sempre presente.

Muito obrigado.



## Resumo

O objetivo principal deste trabalho foi encontrar respostas para as variações do envolvimento, do autoconceito e das necessidades de formação dos educadores de infância de Angola, para a relação entre estas variáveis e diferenças nelas ocorridas em função de variáveis sociodemográficas. A metodologia considerou uma amostra de 198 educadores com vínculo laboral efetivo em infantários públicos e privados de Benguela, Cuanza-Sul e Luanda. Para avaliar o envolvimento, utilizou-se a *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES), de Angst, Benevides-Pereira e Porto-Martins e a *Escala de Representações dos Professores acerca dos seus Comportamentos de Cidadania Docente* (ERP-CCID), de Fonseca. Para a avaliação do autoconceito, utilizou-se a *Teacher Self-Concept Evaluation Scale* (TSCES) de Veiga et al. e a escala de *Avaliação do Autoconceito Profissional dos Professores* (APP), de Fonseca; para avaliar as necessidades de formação, foi utilizada a *Escala de Necessidades de Formação de Professores* (ENFP), de Rocha. Os resultados revelaram relações significativas entre as variáveis consideradas, salientando-se a quantidade de educadores com baixo envolvimento (entre 34% e 56%); baixo autoconceito (entre 41% e 47%) e pouco interesse em frequentar ações de formação (entre 9% e 32%). A tese adianta explicações para os resultados encontrados, equaciona limitações do estudo e apresenta sugestões de futuros estudos de aprofundamento do agora encontrado.

**Palavras-chave:** envolvimento de educadores de infância, autoconceito profissional, necessidades de formação, educadores de infância, Angola.





## Abstract

The main objective of this study was to find answers to the variations of the involvement, self-concept and training needs of Angolan children's educators, regarding the relationship between these variables and their differences in relation to sociodemographic variables. The methodology considered a sample of 198 educators with effective employment relationship in public and private kindergartens in Benguela, Cuanza-Sul and Luanda. To evaluate the engagement, the Utrecht Work Engagement Scale (UWES), of Angst, Benevides-Pereira e Porto-Martins, and the *Escala de Representações dos Professores acerca dos seus Comportamentos de Cidadania Docente* (ERP-CCID), de Fonseca was used. To assess self-concept, was used a Teacher Self- Teacher Self-Concept Evaluation Scale (TSCES), de Veiga et al., and the scale *Avaliação do Autoconceito Profissional dos Professores* (APP), de Fonseca; to assess training needs, was used the *Escala de Necessidades de Formação de Professores* (ENFP), de Rocha. The results revealed significant relationships among the variables considered, emphasizing the number of educators with low engagement (between 34% and 56%); low self-concept (between 41% and 47%) and little interest in attending training actions (between 9% and 32%). The thesis advances explanations for the results found, equates limitations of the study and presents suggestions for future studies of the deepening of the now found.

**Key words:** engagement of early childhood educators, professional self-concept, training needs, childhood educators, Angola.



## Índice

AGRADECIMENTOS .....	I
RESUMO .....	III
ABSTRACT.....	V
ÍNDICE DE TABELAS.....	XI
ÍNDICE DE FIGURAS.....	XIX
ÍNDICE DE ANEXOS .....	XXI
LISTA DE SIGLAS.....	XXIII
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO .....	1
1.1. Enquadramento da Pesquisa .....	3
1.2. Problema de Investigação e a Sua Importância.....	11
1.3. Objetivos do Estudo.....	17
1.4. As Questões de Estudo .....	19
1.5. A Estrutura Geral da Tese .....	22
1.6. Síntese do Capítulo .....	23
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	25
2.1. O Educador de Infância .....	25
2.1.1. Qualidades.....	26
2.1.2. Competências.....	27
2.1.3. Funções Pedagógicas.....	31
2.2. Formação dos Educadores de Infância .....	33
2.2.1. Pré-formação.....	38
2.2.2. Modelos de Formação de Docentes.....	38
2.2.3. Formação Inicial.....	40
2.2.4. Formação Contínua.....	45
2.2.5. Contextos de Formação.....	49
2.3. Objetivos e Plano curricular da Educação pré-escolar .....	52
2.3.1. Em Angola.....	52
2.3.2. Em Portugal.....	55
2.4. Síntese do Capítulo .....	58

CAPÍTULO III – ENVOLVIMENTO DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA: CONCEPTUALIZAÇÃO E AVALIAÇÃO.....	59
3.1. Envolvimento dos educadores .....	59
3.2. Envolvimento e motivação .....	62
3.3. Envolvimento em contexto Laboral .....	74
3.4. Avaliação do envolvimento .....	83
3.5. Síntese do Capítulo.....	87
CAPÍTULO IV – AUTOCONCEITO DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA: CONCEPTUALIZAÇÃO E AVALIAÇÃO.....	89
4.1. Autoconceito: Elementos Teóricos.....	89
4.1.1. Autoconceito: Organização e Multidimensionalidade.....	93
4.1.2. Autoconceito: Seu Desenvolvimento.....	94
4.1.3. Autoconceito dos Educadores de Infância.....	98
4.2. Autoconceito: Sua Avaliação .....	103
4.3. Síntese do Capítulo.....	105
CAPÍTULO V – ENVOLVIMENTO, AUTOCONCEITO, FORMAÇÃO E VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS: ALGUNS ESTUDOS .....	107
5.1. Inter-relação entre os constructos: Envolvimento, Autoconceito e Formação .....	107
5.1.1. Envolvimento e Autoconceito.....	107
5.1.2. Envolvimento e Formação.....	120
5.1.3. Autoconceito e Formação.....	121
5.2. Relação entre cada um dos Constructos: Envolvimento, Autoconceito, Formação e as Variáveis Sociodemográficas .....	126
5.2.1. Envolvimento e Variáveis Sociodemográficas.....	126
5.2.2. Autoconceito e Variáveis Sociodemográficas.....	131
5.2.3. Formação e Variáveis Sociodemográficas.....	136
5.3. Síntese do Capítulo.....	138
CAPÍTULO VI – METODOLOGIA .....	139
6.1. Participantes.....	139
6.1.1. População.....	139
6.1.2. Amostra.....	139
6.2. Procedimento e cuidados éticos.....	142
6.3. Variáveis do estudo .....	145

6.4. Instrumentos .....	146
6.4.1. Instrumentos de Avaliação do Envolvimento. ....	146
6.4.1.1. UWES aplicada aos educadores de infância (EAE-EI1).....	146
6.4.1.2. ERP–CCID adaptada aos educadores de infância (EAE-EI2). ....	151
6.4.2. Instrumentos de Avaliação do Autoconceito. ....	157
6.4.2.1. TSCES adaptada aos educadores de infância (EAA-EI1).....	157
6.4.2.2. Escala APP adaptada aos educadores de infância (EAA-EI2). ....	164
6.4.3. Instrumento de Avaliação das Necessidades de Formação.....	170
6.4.3.1. ENFP adaptada aos educadores de infância (EANF-EI).....	171
6.4.4. Validação externa dos Instrumentos. ....	176
6.5. Síntese do Capítulo.....	180
CAPÍTULO VII - RESULTADOS: ENVOLVIMENTO, AUTOCONCEITO E NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA ANGOLANOS.....	181
7.1. Resultados no envolvimento.....	181
7.1.1. Distribuição dos educadores pelas EAE-EI1 e EAE-EI2. ....	182
7.1.2. Envolvimento e variáveis sociodemográficas.....	184
7.1.3. Envolvimento e formação inicial. ....	189
7.1.4. Envolvimento e formação profissional. ....	191
7.1.5. Envolvimento e objetivos académicos.....	198
7.1.6. Envolvimento e satisfação. ....	201
7.2. Resultados no autoconceito .....	202
7.2.1. Distribuição dos educadores pela EAA-EI1 e EAA-EI2.....	203
7.2.2. Autoconceito e variáveis sociodemográficas.....	204
7.2.3. Autoconceito e formação inicial. ....	211
7.2.4. Autoconceito e formação profissional. ....	213
7.2.5. Autoconceito e objetivos académicos.....	219
7.2.6. Autoconceito e satisfação. ....	226
7.3. Relações entre as dimensões do envolvimento e as dimensões do autoconceito .....	227
7.4. Resultados nas necessidades de formação.....	231
7.4.1. Distribuição dos educadores pela EANF-EI.....	232
7.4.2. Necessidades de formação e variáveis sociodemográficas.....	233
7.4.3. Necessidades de formação e formação inicial. ....	238
7.4.4. Necessidades de formação e formação profissional. ....	239

7.4.5. Necessidades de formação e objetivos acadêmicos.....	242
7.4.6. Necessidades de formação e satisfação.....	244
7.5. Síntese do capítulo.....	245
<b>CAPÍTULO VIII – DISCUSSÃO E CONCLUSÕES.....</b>	<b>249</b>
8.1. Discussão dos resultados no envolvimento.....	249
8.1.1. Envolvimento dos educadores de infância: sua caracterização.....	249
8.1.2. Envolvimento e variáveis sociodemográficas.....	251
8.1.3. Envolvimento e formação inicial.....	252
8.1.4. Envolvimento e formação profissional.....	252
8.1.5. Envolvimento e objetivos acadêmicos.....	253
8.1.6. Envolvimento e satisfação.....	254
8.2. Discussão dos resultados no autoconceito.....	254
8.2.1. Autoconceito dos educadores de infância: sua caracterização.....	254
8.2.2. Autoconceito e variáveis sociodemográficas.....	255
8.2.3. Autoconceito e formação inicial.....	256
8.2.4. Autoconceito e formação profissional.....	257
8.2.5. Autoconceito e objetivos acadêmicos.....	257
8.2.6. Autoconceito e satisfação.....	258
8.3. Envolvimento e Autoconceito dos educadores de infância.....	259
8.4. Discussão dos resultados nas necessidades de formação.....	260
8.4.1. Necessidades de formação dos educadores de infância: sua caracterização.....	260
8.4.2. Necessidades de formação e variáveis sociodemográficas.....	261
8.4.3. Necessidades de formação e formação inicial.....	262
8.4.4. Necessidades de formação e formação profissional.....	262
8.4.5. Necessidades de formação e objetivos acadêmicos.....	263
8.4.6. Necessidades de formação e satisfação.....	264
8.5. Integração geral da informação.....	264
8.6. Conclusões.....	268
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>273</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>303</b>

## Índice de Tabelas

Tabela 1	Distribuição da amostra em função do Género .....	141
Tabela 2	Distribuição da amostra em função do Estado Civil.....	141
Tabela 3	Distribuição da amostra em função do Tempo de Serviço .....	141
Tabela 4	Distribuição da amostra em função das Habilitações Literárias .....	142
Tabela 5	Distribuição da amostra em função do Tipo de Instituição (Pública versus Privada).....	142
Tabela 6	Valor das comunalidades da EAE-EI1.....	147
Tabela 7	Dimensões da EAE-EI1 (via Análise de Componentes Principais com rotação varimax).....	148
Tabela 8a	Resultados obtidos da análise de consistência interna aos componentes extraídos da EAE-EI1: Total da Escala ( $\alpha=.93$ ) .....	149
Tabela 8b	Resultados obtidos da análise de consistência interna aos componentes extraídos da EAE-EI: dimensão Vigor-dedicação ( $\alpha=.92$ ) .....	149
Tabela 8c	Resultados obtidos da análise de consistência interna aos componentes extraídos da EAE-EI1: dimensão Absorção ( $\alpha=.77$ ) .....	149
Tabela 9	Coeficientes de correlação entre as dimensões consideradas na EAE-EI1 e respetivo Total .....	150
Tabela 10	Valor das comunalidades da EAE-EI2.....	152
Tabela 11	Dimensões da EAE-EI2 (via Análise de Componentes Principais com rotação varimax) .....	153
Tabela 12a	Resultados da análise de consistência interna aos componentes extraídos da EAE-EI2: Total da Escala ( $\alpha=.87$ ) .....	153
Tabela 12b	Resultados da análise de consistência interna aos componentes extraídos da EAE-EI2: Dimensão Interpessoalidade ( $\alpha=.89$ ).....	153
Tabela 12c	Resultados da análise de consistência interna aos componentes extraídos da EAE-EI2: dimensão Consciência pedagógica-participação ( $\alpha=.67$ ).....	153
Tabela 13	Coeficientes de correlação entre as duas dimensões consideradas na EAE-EI2 e respetivo Total.....	154
Tabela 14	Média e Desvio-padrão dos resultados nos itens da EAE-EI2.....	155
Tabela 15	Elementos estatísticos dos itens da EAE-EI2, caso o item seja eliminado .....	156

Tabela 16	Valor das comunalidades da EAA-EI1 .....	158
Tabela 17	Dimensões da EAA-EI1 (via Análise de Componentes Principais com rotação varimax) .....	159
Tabela 18a	Resultados da análise de consistência interna aos componentes extraídos da EAA-EI1: Total da Escala ( $\alpha=.88$ ).....	160
Tabela 18b	Resultados da análise de consistência interna aos componentes extraídos da EAA-EI1: dimensão Competência ( $\alpha=.90$ ).....	160
Tabela 18c	Resultados da análise de consistência interna aos componentes extraídos da EAA-EI1: dimensão Relações-iniciativas-riscos ( $\alpha=.63$ ).....	160
Tabela 18d	Resultados da análise de consistência interna aos componentes extraídos da EAA-EI1: dimensão Autoaceitação ( $\alpha=.73$ ).....	160
Tabela 18e	Resultados da análise de consistência interna aos componentes extraídos da EAA-EI1: dimensão Satisfação ( $\alpha=.65$ ).....	160
Tabela 19	Coeficientes de correlação entre as quatro dimensões consideradas na EAA-EI1 e respectivo Total.....	162
Tabela 20	Valor das comunalidades da escala EAA-EI2 .....	166
Tabela 21	Dimensões da EAA-EI2 (via Análise de Componentes Principais com rotação varimax) .....	166
Tabela 22a	Resultados da análise de consistência interna aos componentes extraídos da EAA-EI2: Total da Escala ( $\alpha=.66$ ).....	167
Tabela 22b	Resultados da análise de consistência interna aos componentes extraídos da EAA-EI2: dimensão Reconhecimento Profissional em Contexto Laboral ( $\alpha=.73$ ) .....	167
Tabela 22c	Resultados da análise de consistência interna aos componentes extraídos da EAA-EI2: dimensão Pertença-cooperatividade em Contexto Laboral ( $\alpha=.57$ ) ....	167
Tabela 22d	Resultados da análise de consistência interna aos componentes extraídos da EAA-EI2: dimensão Segurança em Contexto Laboral ( $\alpha=.36$ ) .....	167
Tabela 23	Média e Desvio-padrão dos resultados nos itens da EAA-EI2 .....	168
Tabela 24	Elementos estatísticos dos itens da EAA-EI2, caso o item seja eliminado .....	169
Tabela 25	Coeficientes de correlação entre as quatro dimensões consideradas na EAA-EI2 e respectivo Total.....	169
Tabela 26	Valor das comunalidades da EANF-EI.....	172



Tabela 27	Dimensões da EANF-EI (via Análise de Componentes Principais com rotação varimax) .....	173
Tabela 28a	Resultados da análise de consistência interna aos componentes extraídos da EANF-EI: Total da Escala ( $\alpha=.83$ ) .....	173
Tabela 28b	Resultados da análise de consistência interna aos componentes extraídos da EANF-EI: dimensão Gestão da profissão ( $\alpha=.86$ ) .....	173
Tabela 28c	Resultados da análise de consistência interna aos componentes extraídos da EANF-EI: dimensão Administração da progressão das aprendizagens ( $\alpha=.77$ )... ..	173
Tabela 28d	Resultados da análise de consistência interna aos componentes extraídos da EANF-EI: dimensão Utilização das novas tecnologias ( $\alpha=.69$ ) .....	173
Tabela 29	Coefficientes de correlação entre as dimensões consideradas na EANF-EI e respectivo Total .....	175
Tabela 30	Coefficientes de correlação entre a EAE-EI1 e a EAE-EI2 .....	177
Tabela 31	Coefficientes de correlação entre a EAA-EI1 e a EAA-EI2 .....	178
Tabela 32	Coefficientes de correlação entre a EAE-EI1 e a EANF-EI .....	178
Tabela 33	Coefficientes de correlação entre a EAE-EI2 e a EANF-EI .....	179
Tabela 34	Coefficientes de correlação entre a EAA-EI1 e a EANF-EI.....	179
Tabela 35	Coefficientes de correlação entre a EANF-EI e a EAA-EI2 .....	180
Tabela 36	Distribuição dos educadores de infância pela EAE-EI1 e EAE-EI2, em termos de envolvimento baixo versus alto (valores em %) .....	182
Tabela 37	Aplicação do Qui-quadrado à distribuição dos educadores de infância pelo envolvimento no trabalho, em termos de envolvimento baixo vs. alto (valores em frequência) .....	183
Tabela 38	Média e Desvio-padrão da EAE-EI1, em função das variáveis sociodemográficas (Tipo de Instituição e Habilitações Literárias).....	184
Tabela 39	Resultados da análise de variância da dimensão Vigor-dedicação, em função das variáveis sociodemográficas.....	185
Tabela 40	Resultados da análise de variância da dimensão Absorção, em função das variáveis sociodemográficas .....	185
Tabela 41	Resultados da análise de variância do Total da EAE-EI1, em função das variáveis sociodemográficas .....	186
Tabela 42	Média e Desvio-padrão da EAE-EI2, em função das variáveis sociodemográficas.....	186

Tabela 43 Resultados da análise de variância da dimensão Interpessoalidade, em função das variáveis sociodemográficas .....	187
Tabela 44 Teste a posteriori à variável Habilitações Literárias – dimensão Interpessoalidade.....	187
Tabela 45 Resultados da análise de variância da dimensão Consciência pedagógica-participação, em função das variáveis sociodemográficas .....	188
Tabela 46 Resultados da análise de variância do Total da EAE-EI2, em função das variáveis sociodemográficas .....	188
Tabela 47 Teste a posteriori à variável Habilitações Literárias – Total da EAE-EI2 .....	189
Tabela 48 Média, Desvio-padrão e resultados do teste t-Student a EAE-EI1, em função da formação inicial em educação pré-escolar .....	190
Tabela 49 Média, Desvio-padrão e resultados do teste t-Student a EAE-EI2, em função da formação inicial em educação pré-escolar .....	190
Tabela 50 Média e Desvio-padrão dos educadores na EAE-EI1, em função da formação profissional.....	191
Tabela 51 Resultados da análise de variância da dimensão Vigor-dedicação, em função da formação profissional.....	192
Tabela 52 Teste a posteriori à variável formação profissional – dimensão Vigor-dedicação.....	192
Tabela 53 Resultados da análise de variância da dimensão Absorção, em função da formação profissional.....	193
Tabela 54 Resultados da análise de variância do Total da EAE-EI1, em função da formação profissional.....	193
Tabela 55 Teste a posteriori à variável formação profissional – Total da EAE-EI1 ..	194
Tabela 56 Média e Desvio-padrão dos educadores na EAE-EI2, em função da formação profissional.....	194
Tabela 57 Resultados da análise de variância da dimensão Interpessoalidade, em função da formação profissional.....	195
Tabela 58 Teste a posteriori à variável formação profissional - dimensão Interpessoalidade.....	195
Tabela 59 Resultados da análise de variância da dimensão Consciência pedagógica-participação, em função da formação profissional .....	196

Tabela 60 Teste a posteriori à variável formação profissional – dimensão Consciência pedagógica-participação .....	196
Tabela 61 Resultados da análise de variância do Total da EAE-EI2, em função da formação profissional.....	197
Tabela 62 Teste a posteriori à variável formação profissional – Total da EAE-EI2	197
Tabela 63 Média, Desvio-padrão e resultados do t-Student da EAE-EI1, em função dos objetivos acadêmicos .....	198
Tabela 64 Média, Desvio-padrão e resultados do teste t-Student da EAE-EI2, em função dos objetivos acadêmicos.....	199
Tabela 65 Média e Desvio-padrão dos educadores na EAE-EI1, em função do País para realização de Formação Universitária.....	199
Tabela 66 Resultados da análise de variância da dimensão Vigor-dedicação, em função do País para realização de Formação Universitária .....	200
Tabela 67 Resultados da análise de variância da dimensão Absorção em função do País para realização de Formação Universitária.....	200
Tabela 68 Resultados da análise de variância do Total da EAE-EI1, em função do País para realização de Formação Universitária.....	201
Tabela 69 Correlações de Spearman entre a EAE-EI1 e EAE-EI2 e a satisfação profissional.....	202
Tabela 70 Distribuição dos educadores de infância pela EAA-EI1 e EAA-EI2, em termos de autoconceito baixo versus alto (valores em %).....	203
Tabela 71 Média e Desvio-padrão da EAA-EI1, em função das variáveis sociodemográficas.....	205
Tabela 72 Resultados da análise de variância da dimensão Competência, em função das variáveis sociodemográficas.....	205
Tabela 73 Teste a posteriori à variável Habilitações Literárias – dimensão Competência .....	206
Tabela 74 Resultados da análise de variância da dimensão Relações-iniciativas-riscos, em função das variáveis sociodemográficas .....	206
Tabela 75 Teste a posteriori à variável Habilitações Literárias – dimensão Relações-iniciativas-riscos .....	207
Tabela 76 Resultados da análise de variância da dimensão Autoaceitação, em função das variáveis sociodemográficas.....	207

Tabela 77 Resultados da análise de variância do Total da EAA-EI1, em função das variáveis sociodemográficas .....	208
Tabela 78 Teste a posteriori à variável Habilitações Literárias – Total da EAA-EI1	208
Tabela 79 Média e Desvio-padrão da EAA-EI2, em função das variáveis sociodemográficas.....	209
Tabela 80 Resultados da análise de variância da dimensão Pertença-cooperatividade em Contexto Laboral, em função das variáveis sociodemográficas .....	209
Tabela 81 Teste a posteriori à variável Habilitações Literárias – dimensão Pertença-cooperatividade em Contexto Laboral .....	210
Tabela 82 Resultados da análise de variância do Total da EAA-EI2, em função das variáveis sociodemográficas .....	210
Tabela 83 Teste a posteriori à variável Habilitações Literárias – Total da EAA-EI2	211
Tabela 84 Média, Desvio-padrão e resultados do teste t-Student da EAA-EI1, em função da formação inicial em educação pré-escolar .....	212
Tabela 85 Média, Desvio-padrão e resultados do teste t-Student da EAA-EI2, em função da formação inicial em educação pré-escolar .....	213
Tabela 86 Média e Desvio-padrão da EAA-EI1, em função da formação profissional .....	214
Tabela 87 Resultados da análise de variância da dimensão Competência, em função da formação profissional.....	214
Tabela 88 Teste a posteriori à variável formação profissional – dimensão Competência .....	215
Tabela 89 Resultados da análise de variância do Total da EAA-EI1, em função da formação profissional.....	215
Tabela 90 Teste a posteriori à variável formação profissional – Total da EAA-EI1	216
Tabela 91 Média e Desvio-padrão da EAA-EI2, em função da formação profissional .....	216
Tabela 92 Resultados da análise de variância da dimensão Pertença-cooperatividade em Contexto Laboral, em função da formação profissional .....	217
Tabela 93 Teste a posteriori à variável formação profissional – dimensão Pertença-cooperatividade em Contexto Laboral .....	217
Tabela 94 Resultados da análise de variância do Total da EAA-EI2 em função da formação profissional.....	218
Tabela 95 Teste a posteriori à variável formação profissional – Total da EAA-EI2	218

Tabela 96 Média, Desvio-padrão e resultados do teste t-Student da EAA-EI1, em função dos objetivos académicos.....	220
Tabela 97 Média, Desvio-padrão e resultados do teste t-Student da EAA-EI2, em função dos objetivos académicos.....	220
Tabela 98 Média e Desvio-padrão da EAA-EI1, em função do País para realização de Formação Universitária.....	221
Tabela 99 Resultados da análise de variância do Total da EAA-EI1, em função do País para realização de Formação Universitária.....	222
Tabela 100 Teste a posteriori à variável em função do País para realização de Formação Universitária - Total da EAA-EI1.....	222
Tabela 101 Média e Desvio-padrão dos educadores na EAA-EI2, em função do País para realização de Formação Universitária.....	223
Tabela 102 Resultados da análise de variância da dimensão Reconhecimento Profissional em Contexto Laboral, em função do País para realização de Formação Universitária.....	223
Tabela 103 Teste a posteriori à variável País para realização de Formação Universitária - dimensão Reconhecimento Profissional em Contexto Laboral.....	224
Tabela 104 Resultados da análise de variância do Total da EAA-EI2, em função do País para realização de Formação Universitária.....	225
Tabela 105 Teste a posteriori à variável País para realização de Formação Universitária - Total da EAA-EI2.....	225
Tabela 106 Correlações de Spearman entre a EAA-EI1 e a EAA-EI2 com a satisfação profissional.....	226
Tabela 107 Coeficientes de correlação entre a EAA-EI1 e a EAE-EI1.....	228
Tabela 108 Coeficientes de correlação entre a EAA-EI2 e a EAE-EI1.....	229
Tabela 109 Coeficientes de correlação entre a EAA-EI1 e a EAE-EI2.....	230
Tabela 110 Coeficientes de correlação entre a EAA-EI2 e a EAE-EI2.....	231
Tabela 111 Distribuição dos educadores de infância pela EANF-EI, em termos de interesse (valores em %).....	232
Tabela 112 Aplicação do Qui-quadrado à distribuição dos educadores de infância pela EANF-EI, em termos de elevado, intermédio e nenhum interesse (valores em frequência).....	233
Tabela 113 Média e Desvio-padrão da EANF-EI, em função das variáveis sociodemográficas.....	234

Tabela 114 Resultados da análise de variância da dimensão Gestão da profissão, em função das variáveis sociodemográficas .....	234
Tabela 115 Resultados da análise de variância da dimensão Administração da progressão das aprendizagens, em função das variáveis sociodemográficas .....	235
Tabela 116 Teste a posteriori à variável Habilitações Literárias – dimensão Administração da progressão das aprendizagens.....	235
Tabela 117 Resultados da análise de variância da dimensão Utilização das novas tecnologias, em função das variáveis sociodemográficas.....	236
Tabela 118 Resultados da análise de variância do Total da EANF-EI, em função das variáveis sociodemográficas .....	237
Tabela 119 Teste a posteriori à variável Habilitações Literárias – Total da EANF-EI .....	237
Tabela 120 Média, Desvio-padrão e resultados do teste t-Student a EANF-EI, em função da formação inicial em educação pré-escolar .....	239
Tabela 121 Média e Desvio-padrão dos educadores a EANF-EI, em função da formação profissional.....	240
Tabela 122 Resultados da análise de variância da dimensão Utilização das novas tecnologias, em função da formação profissional.....	240
Tabela 123 Teste a posteriori à variável formação profissional – dimensão Utilização das novas tecnologias.....	241
Tabela 124 Média e Desvio-padrão dos educadores na EANF-EI, em função do País para realização de Formação Universitária.....	242
Tabela 125 Resultados da análise de variância da dimensão Administração da progressão das aprendizagens, em função do País para realização de Formação Universitária.....	243
Tabela 126 Teste a posteriori à variável País para realização de Formação Universitária - dimensão Administração da progressão das aprendizagens .....	243
Tabela 127 Correlações de Spearman entre a EANF-EI e a satisfação profissional	244
Tabela 128 Síntese das relações estatisticamente significativas entre as variáveis analisadas .....	246
Tabela 129 Síntese das relações estatisticamente significativas entre o envolvimento e o autoconceito .....	247

## Índice de Figuras

Figura 1. Diagrama dos diferentes contextos de socialização do educador-estagiário. .....	51
Figura 2. Esquema teórico sobre burnout e engagement no trabalho.....	76
Figura 3. Distribuição Geográfica da Amostra.....	140





## Índice de Anexos

### Tabelas com resultados estatisticamente não significativos

- Variância dos resultados no autoconceito;
- Variância dos resultados nas necessidades de formação;
- Inquérito Educacional - Envolvimento, Autoconceito e Necessidades de formação.

Anexo 1 Aplicação do teste do Qui-quadrado à distribuição dos educadores de infância pelas dimensões do Autoconceito, em termos de autoconceito baixo versus alto (valores em frequência) .....	i
Anexo 2 Resultados da análise de variância da dimensão Satisfação, em função das variáveis.....	i
Anexo 3 Resultados da análise de variância da dimensão Reconhecimento Profissional em Contexto Laboral, em função das variáveis sociodemográficas.....	i
Anexo 4 Resultados da análise de variância da dimensão Relações-iniciativas-riscos, em função da formação profissional.....	ii
Anexo 5 Resultados da análise de variância da dimensão Autoaceitação, em função da formação profissional.....	ii
Anexo 6 Resultados da análise de variância da dimensão Satisfação, em função da formação profissional.....	ii
Anexo 7 Resultados da análise de variância da dimensão Competência, em função do País para realização de Formação Universitária.....	ii
Anexo 8 Resultados da análise de variância da dimensão Relações-iniciativas-riscos, em função do País para realização de Formação Universitária.....	iii
Anexo 9 Resultados da análise de variância da dimensão Satisfação, em função do País para realização de Formação Universitária.....	iii
Anexo 10 Resultados da análise de variância da dimensão Reconhecimento Profissional em Contexto Laboral, em função da formação profissional.....	iii

Anexo 11 Resultados da análise de variância da dimensão Autoaceitação, em função do País para realização de Formação Universitária.....	iii
Anexo 12 Resultados da análise de variância da dimensão Pertença-Cooperatividade em Contexto Laboral, em função do País para realização de Formação Universitária.....	iv
Anexo 13 Resultados da análise de variância da dimensão Gestão da profissão, em função da formação profissional.....	iv
Anexo 14 Resultados da análise de variância da dimensão Administração da progressão das aprendizagens em função da formação profissional .....	iv
Anexo 15 Resultados da análise de variância do Total da EANF-EI, em função da formação profissional.....	iv
Anexo 16 Resultados da análise de variância da dimensão Utilização das novas tecnologias, em função do País para realização de Formação Universitária.....	v
Anexo 17 Resultados da análise de variância do Total da EANF-EI, em função do País para realização de Formação Universitária.....	v
Anexo 18 Média, Desvio-padrão e resultados do teste t-Student a EANF-EI, em função dos objetivos académicos.....	v
Anexo 19 Inquérito Educacional - Envolvimento, Autoconceito e Necessidades de formação.....	vi

## Lista de Siglas

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

MED - Ministério da Educação

EEEA - Evolução da Educação e Ensino em Angola

MINARS - Ministério da Assistência e da Reinserção Social

I.S.S.S. - Instituto Superior de Serviço Social

ISCED - Instituto Superior de Ciências da Educação

ECERS-R - Escala de Avaliação de Qualidade do Ambiente de Educação de Infância

RCNEI - Referencial Curricular nacional para a Educação Infantil

OCEPE - Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar

TALIS - *Teaching and Learning International Survey*

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

VSO - *Voluntary Service Overseas* - Organização Internacional de Caridade

INIDE - Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

RDH - Relatório de Desenvolvimento Humano

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

DFID - Departamento de Desenvolvimento Internacional

ONGs - Organizações não-governamentais

ONGIs - Organizações não-governamentais Internacionais

UWES - *Utrecht Work Engagement Scale*

I.B.I.S.P.E. - *Investigation Bipolaire des Images du Soi Professionnel de l'Enseignant*

M.I.S.P.E. - *Matrice Interpersonnelle du soi professionnel de l'enseignant*

CNE - Conselho Nacional da Educação

DGEEC - Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

A.T.L. - Atividades de Tempos Livres

E.B.I. - Escolas Básicas Integradas

TALIS - *Teaching and Learning International Survey*

## Capítulo I – Introdução

Neste capítulo será efetuado o enquadramento da pesquisa e o problema de investigação, assim como a justificação da sua importância social, aplicados ao contexto educativo angolano, explicitando-se também os objetivos do estudo e as questões que o incitaram. Serve ainda o propósito de descrever, de forma sucinta, a estrutura da tese, dando a conhecer parte do teor dos vários capítulos, mas não sem antes apresentar os conceitos basilares deste trabalho:

- *Envolvimento* ou *engagement* dos educadores de infância: caracterizado, aqui, como a situação mental positiva relacionada com o trabalho e representado por várias dimensões:

a) Dimensões: vigor, dedicação e absorção (Schaufeli et al., 2002) que integraram a *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES) de Angst et al. (2009), denominada neste estudo por Escala de Avaliação do Envolvimento dos Educadores de Infância 1 (EAE-EI1);

b) Dimensões: interpessoalidade e consciência pedagógica-participação, que foram integrantes da *Escala de Representações dos Professores acerca dos seus Comportamentos de Cidadania Docente* (ERP-CCID) de Fonseca (2009), adaptada de Rego (2001), neste estudo denominada Escala de Avaliação do Envolvimento dos Educadores de Infância 2 (EAE-EI2).

- *Autoconceito*: entendido, neste trabalho, como a percepção que o sujeito (educador de infância) tem de si em relação a ele próprio e dele com os outros (Veiga, 2012), representado por várias dimensões:

a) Dimensões: competência, relação com os outros e aceitação de iniciativas e riscos, autoaceitação e satisfação, avaliadas por Veiga et al. (2006) através da *Teacher Self-Concept Evaluation Scale* (TSCES), neste estudo denominada Escala de Avaliação do Autoconceito de Educadores de Infância 1 (EAA-EI1);

b) Dimensões: reconhecimento profissional em contexto laboral e pertença-cooperatividade em contexto laboral, avaliadas pela escala de Autoconceito Profissional de Professores (APP) de Fonseca (2009), adaptada de Veiga et al. (2003), que neste estudo passou a denominar-se Escala de Avaliação do Autoconceito de Educadores de Infância 2 (EAA-EI2).

- *Formação*: compreendida, neste trabalho, como a função social de transmissão de um saber e de um saber-fazer (neste caso, relacionado com um contexto profissional em Educação), com o objetivo principal de integrar os sujeitos num contexto socioeconómico e cultural determinado (Ferry, 1984) representada pelas dimensões:

a) Dimensões: gestão da profissão, administração da progressão das aprendizagens e utilização das novas tecnologias, avaliadas pela *Escala das Necessidades de Formação de Professores* (ENFP) de Rocha (2010), neste estudo denominada por Escala de Avaliação das Necessidades de Formação dos Educadores de Infância (EANF-EI).

- *Educadores de infância*: recorreu-se a este termo para referir profissionais que colaboram na área da Educação pré-escolar, podendo (em Angola) ter ou não formação profissional específica. Contudo, regularmente, a ideia de educador de infância aparecerá expressa também nos termos *docente* e *professor*, comumente considerados equivalentes, em bibliografia específica e pelas orientações curriculares do sistema educativo português expressas no Decreto-Lei n.º 139-A/90, publicado no Diário da República, 1ª série, nº 98 de 28 de abril, que republica o Estatuto da Carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário do ensino português; o Artigo 2º, alínea d), define os educadores de infância como sendo “docentes certificados para a docência na educação pré-escolar” e os professores como sendo “docentes certificados para a docência nos ensinos básico e secundário”. Tanto uns como outros, regulam-se, em Portugal, pelo mesmo estatuto. Em Angola, os docentes habilitados para lecionar o ensino primário (até à 6ª classe) são também

os que trabalham em efetivo serviço em infantários públicos e privados, sem que tenham sido formados (muitos deles) em educação pré-escolar;

- *Variáveis sociodemográficas*: neste estudo, correspondem ao conjunto da variável *Habilitações Literárias* (subdividida em ensino básico, ensino secundário, bacharelato, licenciatura e formação profissional) e do *Tipo de Instituição* onde os educadores de infância exercem as suas funções (subdividida em pública *versus* privada).

Apresenta-se, seguidamente, o enquadramento da pesquisa, a problemática de investigação e a sua importância para o contexto educativo angolano, explicitando-se também os objetivos do estudo e as questões que levaram à pesquisa e, no final, a estrutura geral da tese.

### **1.1. Enquadramento da Pesquisa**

Este estudo insere-se na área das Ciências da Educação, no domínio da Psicologia da Educação, focando-se especificamente no âmbito do envolvimento, do autoconceito e da formação dos educadores de infância, em Angola. A Lei 13/01 de 31 de dezembro, Artigo 11º, p. 6, define *o subsistema de educação pré-escolar como sendo a base da educação, cuidando da primeira infância, numa fase da vida em que se devem realizar as ações de condicionamento e de desenvolvimento psico-motor*, sem que para exercer funções pedagógicas no subsistema de ensino pré-escolar sejam exigidas habilitações literárias específicas.

Observa-se, atualmente, um fenómeno novo em Angola: a crescente demanda por instituições de educação pré-escolar, num período em que é notório um empenho muito grande na abertura de tais instituições, num contexto onde ainda existem, em minoria, educadores de infância com formação específica. Por esta e outras situações, distintos motivos justificaram a escolha do tema desta tese e levaram a que a população do estudo fosse formada por educadores de infância. Um destes motivos prende-se com o facto de a idade pré-escolar ser uma etapa de

desenvolvimento importante, pautada por um significativo desenvolvimento social, psicológico e motor, para o qual contribuem essencialmente a família e a comunidade em que a criança vive e, complementarmente, as instituições que a assistem. Outro motivo tem a ver com o facto de se observar uma grande oferta de serviços de educação pré-escolar, em instituições educativas privadas e públicas de Angola, e de uma grande parte dos educadores de infância a trabalhar nessas instituições não possuir formação profissional ao nível do ensino médio ou superior.

O plano geral de remodelação do ensino primário, em Angola, teve lugar em 1927 e foi implementado pelo Alto-comissário da Colónia de Angola, António Vicente Ferreira. Cada ramo de ensino era categorizado então em dois graus, a saber:

- Para os europeus: existia o 1º grau de ensino primário infantil, ministrado nas escolas infantis e com os seguintes objetivos: desenvolver integralmente a criança de modo a beneficiá-la física, moral e intelectualmente, assim como preparar a criança para o ensino primário geral; e o 2º grau de ensino primário geral, realizado nas escolas de ensino primário geral, cujo objetivo era *dotar a criança com elementos fundamentais dos conhecimentos que a habilitem a formar a sua consciência de futuro cidadão, útil a si e à sua Pátria* (Noré & Adão, 2003, p. 117).

- Para os *assimilados* (angolanos que falavam, liam e escreviam bem a língua portuguesa e conheciam ainda uma ou mais línguas nacionais, de acordo com Zau, 2005), existia o 1º grau de ensino elementar profissional, em que os conhecimentos adquiridos se baseavam em práticas de higiene e moral e na iniciação à língua portuguesa através de lições com objetos; e depois o 2º grau de ensino profissional era ministrado com base em trabalhos manuais e agrícolas, cujos objetivos eram educar profissionalmente, criando hábitos de trabalho, e transmitir conhecimentos literários adequados ao seu desenvolvimento intelectual (Noré & Adão, 2003). De acordo com Noré e Adão (2003), o ensino pré-escolar destinado às crianças



européias, na altura consideradas *civilizadas*, era ministrado em três classes, enquanto o ensino destinado às crianças nativas processava-se numa única classe apenas.

Entretanto, nessa época, o governo de Portugal admitiu que o papel desempenhado pelas missões no desenvolvimento da população nativa era muito importante. Assim, as missões católicas ganharam carácter jurídico e foram tidas como missões educadoras, orientando para a cidadania Portuguesa. Os professores das zonas rurais formavam-se na Escola do Magistério Rudimentar Teófilo Duarte, fundada em 1949 e situada no município do Cuíma (província do Huambo), onde as condições climatéricas contribuía favoravelmente para a concentração mental e conseqüente aprendizagem dos futuros professores (Tanga, 2012). Curiosamente, esta escola foi reabilitada e colocada em funcionamento com o curso de formação de professores do Magistério Primário, em fevereiro de 2014, mantendo o seu nome original. Por essa data, e em declarações prestadas à Agência de Notícia Angola Press (Angop), a administradora adjunta da Caála (município da província do Huambo), Umbelina Maria, afirmou que a infraestrutura iria reforçar o processo formativo de docentes (retirado de [www.portalangop.co.ao](http://www.portalangop.co.ao) de 14 de janeiro de 2014).

De acordo com o Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE, 2013), Angola esteve durante cerca de cinco séculos sob o domínio de Portugal, tornando-se independente a 11 de novembro de 1975. Após a proclamação da independência, a Constituição da República Popular de Angola consagrou, então, a educação como um direito de todos os cidadãos, independentemente do sexo, raça, etnia e crença religiosa. Assim, segundo este referencial, o novo governo delineou como objetivo desfazer-se de marcas do regime colonial e construir um país e um Estado novos, construção que só seria exequível com a formação de um “Homem novo”. Assim, no novo sistema de educação, um facto bem visível foi observado: um elevado fluxo da população acorreu às escolas. Em 1974, cerca de meio milhão de angolanos frequentava a escola, e em 1980 esse número ultrapassava os cerca de 1,8

milhões de alunos (Freitas, 2014). O sistema de educação, herdado do período colonial, estendeu-se até 1978, quando foi implementado um novo sistema de educação, causando assim uma significativa expansão escolar. Freitas (2014) refere que o novo sistema de educação estava organizado em três padrões de ensino, tais como:

- 1) O ensino de base, com oito classes, subdividido em 3 níveis de ensino. O I nível - da 1ª a 4ª classe; o II nível – da 5ª e 6ª classes e o III nível - da 7ª e 8ª classes;
- 2) O ensino médio, constituído por 4 classes (9ª, 10ª, 11ª e 12ª);
- 3) O ensino superior, constituído por 4 a 6 classes.

Na primeira república, o sistema de educação e ensino é entendido como o conjunto de todos os estabelecimentos que laboram para a educação e ensino dos cidadãos. Neste sentido, pode dizer-se que o processo de educação e ensino angolano era formado pelas seguintes instituições educativas (Zau, 2002):

- 1º Instituições pré-escolares;
- 2º Escolas do ensino de base;
- 3º Institutos de ensino médio;
- 4º Institutos de ensino superior (Institutos Superiores, Academias de Arte);
- 5º Escolas especiais e estabelecimentos para crianças deficientes;
- 6º Instituições para a instrução de adultos e aperfeiçoamento profissional, e ainda por centros de Formação de trabalhadores.

Zau (2002) refere que as principais características de formação de docentes, no ensino médio normal (ensino destinado a formação de docentes do ensino primário e secundário), são:

- O processo de ensino-aprendizagem era prestado em regime diurno, a tempo inteiro para o aluno regular e a tempo parcial para o estudante - trabalhador;

- O ensino tinha a duração de 4 anos e a sua conclusão implicava a realização de práticas pedagógicas;
- A sua conclusão obrigava à realização de um estágio que determinava a obtenção de um diploma estatal, conferindo então um nível académico e profissional.

Para Pereira (2006), os objetivos do Ensino Médio Normal de Educação são:

- a) formar professores habilitados para lecionarem no Ensino Primário, no Ensino Regular e no Ensino de Adultos;
- b) formar professores para lecionarem no Ensino Secundário – 1º ciclo;
- c) formar professores para a educação pré-escolar (objetivo apenas em vigor desde fevereiro de 2011).

Este novo sistema de ensino foi, em 1986, *submetido a uma avaliação através da qual se verificou a sua ineficiência e ineficácia face aos objetivos pedagógicos que se propunha alcançar e que resultou na sua falta de rendimento* (Silva Neto, 2005, citado em Freitas, 2014, p. 56). Com base nos resultados obtidos, o Ministério da Educação concluiu que era necessária uma nova reforma educativa com a possibilidade de se esboçar um plano geral para a mesma (INIDE, 2013). Os motivos que deram origem às falhas do novo sistema de ensino foram a guerra civil angolana - que teve grande influência no setor educativo como a destruição de diversas escolas e também a dificuldade para encontrar soluções para a sobrelotação de turmas - e o aumento da percentagem de abandono escolar, assim como a pouca preparação académica do corpo docente. Este último facto teve uma influência direta negativa no rendimento escolar dos alunos (Michingui, 2013).

Com o decorrer dos anos, o Ministério da Educação (MED), apercebera-se que o primeiro Sistema de Educação e Ensino tinha sido criado e inserido sem ensaio prévio dos currículos e projetos e, principalmente, sem se ter tido em consideração os meios disponíveis

para o efeito. Em 1990, Angola seguia um sistema político multipartidário, o que conduziu a alterações na política educacional e a uma nova reforma educativa.

Por volta de 1991, através da Lei n.º 23/92, que autorizava a Lei de Revisão Constitucional, deu-se o início de mudanças: a República Popular de Angola convertia-se na *República de Angola, como Estado democrático de direito que tem como fundamentos a unidade nacional, a dignidade da pessoa humana, o pluralismo de expressão e de organização política e o respeito e garantia dos direitos e liberdades fundamentais do homem, quer como indivíduo, quer como membro de grupos sociais organizados* (Zau, 2002, pp. 149-150).

Entretanto, ainda em 1991, o primeiro sistema de educação estendeu-se até à realização da Mesa Redonda sobre Educação para Todos, com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), onde foi definido um período de 5 anos (1991-1995) para organizar e reestruturar um novo sistema de Educação (MED, 2008). Nessa época, e de acordo com o INIDE (2003), o Sistema de Educação e Ensino existente concluiu que o Ensino Médio Normal, vocacionado para a formação de professores (de modo a que estes pudessem exercer funções no ensino primário e no 1º ciclo do ensino secundário), não deveria ser alterado em relação ao definido em 1986. Segundo o mesmo documento, em 1992, a conjuntura agravou-se. Calcula-se que a quantidade de crianças em idade pré-escolar tenha atingido cerca de dois milhões e que apenas 1% das mesmas teve acesso a educação.

O INIDE (2003) registou que, entre 1994 e 1995, estavam cerca de 101 mil crianças matriculadas no ensino pré-escolar, ou seja, o equivalente a uma taxa de matrículas de cerca de 15%. As crianças em idade escolar (dos 6 aos 14 anos), dentro do sistema escolar, eram cerca de 4.290.000. Ausentes do sistema educativo estimou-se cerca de metade (2.020.442 crianças), o que correspondia a 41,3% da população infantil da época. Em 1995, a população angolana analfabeta, com mais de 15 anos de idade, era de cerca de 4 milhões, das quais 2,5

milhões era do género feminino. No ano letivo de 1996, quase 70% das crianças em idade escolar (dos 6 aos 14 anos) arriscavam-se a ser analfabetas por falta de acesso à escola. Estimava-se que a percentagem de analfabetismo, em Angola, era de 60%. Foi neste cenário desfavorável que foram dados os primeiros passos para a preparação da 2ª Reforma do Sistema de Educação, em Angola. Em 2001, a Assembleia Nacional da República aprovou a Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei 13/01, de 31 de dezembro).

Para justificar a implementação da uma nova reforma educativa, o Ministério da Educação defendeu que a implementação dos programas curriculares introduzidos na 1ª reforma (1986) não tinha sido bem-sucedida, ao verificar o desfasamento entre os objetivos propostos, os recursos existentes e os meios disponíveis que terão sido mobilizados, nessa época, o que terá comprometido a sua maior efetivação (Governo de Angola, 1988, citado em Paxe, 2014). Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, o Projeto de Sistema de Educação atual tem estado a ser preparado numa situação económico-social difícil, com financiamento praticamente nulo, ante a vasta quantidade de necessidades educativas. Por esta razão, não foi possível ampliar a rede escolar e apenas algumas dezenas de escolas foram remodeladas e construídas, sobretudo na província de Luanda (capital do país), onde foi dada a primazia da fase experimental da Reforma Curricular (INIDE, s.d).

Um dos objetivos do Ensino Médio Normal de Educação é formar professores para a Educação Pré-escolar, implementado desde fevereiro de 2011 (Pereira, 2006). Assim, existe o Instituto Superior de Serviço Social (I.S.S.S.), criado por Decreto nº 7, de 12 de maio de 2009, com o objetivo de aumentar e melhorar a prestação de serviço de assistência social. É uma instituição pública, situada em Luanda, que ministra cursos de licenciatura em educação de infância e serviço social desde 2010, com especialidades em educação especial e psicologia, e funciona em torno de três áreas essenciais: o ensino, a investigação científica e o desenvolvimento de um modelo próprio, orientado para o espírito de solidariedade,

convivência, investigação e formação constante. De acordo com o respetivo Plano de Atividades Académicas, a maioria dos estudantes trabalha em áreas relacionadas com os cursos que frequenta. Segundo o mesmo documento, entre outros aspetos, estabeleceu-se que os conteúdos do programa deveriam ser revistos e atualizados, satisfazendo esses mesmos estudantes que apresentavam deficiências em língua portuguesa, o que era preocupante para o corpo docente e para a Direção, pelo facto de esta ser o instrumento de trabalho e comunicação dos alunos formados. Os problemas estenderam-se também à conceptualização e à argumentação de conhecimentos. Entretanto, a cerimónia de outorga de diplomas aos primeiros licenciados do curso de educação de infância do ano académico de 2014, teve lugar no dia 21 de abril de 2015.

Outra instituição de ensino superior que neste caso ministra um curso de mestrado em educação de infância, desde junho de 2013, é o Instituto Superior de Ciências da Educação no Sumbe (província do Cuanza-Sul, Angola), da Universidade Katyavala Bwila. O mestrado em Ciências da Educação, na especialidade pré-escolar, com duração de dois anos, envolveu 40 mestrandos que iriam suprir a falta de docentes especializados nessa área. O coordenador do curso, Lourenço Lino de Sousa, referiu estarem disponíveis 14 docentes que ministrariam as cadeiras de literatura e desenvolvimento da linguagem, literatura infantil e património oral, metodologia da investigação em educação e ciências da natureza para a educação pré-escolar. Constavam, igualmente, das unidades curriculares do curso, noções de expressão plástica e motora e perspetivas psicopedagógicas na educação pré-escolar. O curso compreendeu duas fases, a curricular e a preparação da dissertação, com duração de 2 anos e conclusão estimada para junho de 2015 - data prevista para a realização da última fase de defesas das dissertações de 25 mestrandos. Nos termos da lei, o curso podia ter uma duração de 18 a 24 meses, assim, de 4 a 9 de dezembro de 2014 realizaram-se as primeiras 15 defesas. Segundo a Direção do Instituto haveria uma nova edição do curso com início previsto para o mês de junho de 2015.

Os Diretores das referidas instituições (Instituto Superior de Serviço Social em Luanda e Instituto Superior de Ciências da Educação no Sumbe) não têm conhecimento de quantos desses educadores recém-formados estão ou não ao serviço em instituições de educação pré-escolar em Angola. Assim, poder-se-á prever que sejam poucos os educadores de infância com as competências necessárias para exercer as funções de educar/cuidar requeridas em educação pré-escolar, assim como poder-se-á pensar que para se compreender a profissão de educador de infância é fundamental investigar a relação entre a sua formação profissional, autoconceito e o seu envolvimento, avaliando de que forma a formação influencia o envolvimento e o autoconceito de um educador de infância e sua prática pedagógica.

## **1.2. Problema de Investigação e a Sua Importância**

Angola é um país situado na África Austral com uma extensão territorial de 1.246.700 Km<sup>2</sup>. É considerado um país subdesenvolvido do ponto de vista económico e social, marcado por fortes diferenças sociais e altos níveis de pobreza (INIDE, 2013). É um país plurilinguístico, que tem a Língua portuguesa como língua oficial (com a qual se ministra o ensino), mas nele falam-se ainda línguas nacionais, que, entretanto, entre 2002 e 2015 (no âmbito da 2ª reforma educativa), e a título experimental, algumas delas foram incluídas, no currículo do ensino primário (da 1ª à 6ª classe). A introdução dessas línguas em 2005 aconteceu por fases, em escolas-piloto, com o objetivo de demonstrar o seu efeito na aprendizagem das crianças, tendo como guia a língua mais falada em cada região do país (INIDE, 2011).

### *A Educação Pré-escolar no Âmbito da 2ª Reforma Educativa*

Na 2ª reforma educativa (2001) e, de acordo com o Objetivo I da mesma reforma: *Expandir e melhorar, em todos os aspetos, cuidados e educação na primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas* (MED, 2014, citado em

Paxe, 2014), os órgãos de tutela da prestação de cuidados e educação à primeira infância são o Ministério da Assistência e Reinserção Social (MINARS) e o MED, conforme o estabelecido na Lei 13/01 (Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino), que define a educação pré-escolar como um subsistema de educação e ensino a que toda a criança, sem qualquer discriminação, tem direito. Segundo o INIDE (2013), a educação pré-escolar, assenta nos princípios de Educação Para Todos na perspectiva de:

- Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem;
- Proporcionar igualdade de acesso, equidade e qualidade de serviços para todos;
- Garantir uma participação crescente na escolarização e na melhoria da qualidade da educação oferecida, na realização da reforma curricular;
- Permitir a aquisição de aprendizagens que resultem no desenvolvimento humano e progresso socioeconómico;
- Generalizar os serviços básicos para satisfazer as necessidades de aprendizagem de toda a sociedade e de todos os grupos etários;
- Generalizar a oferta da educação pré-escolar, dando resposta às necessidades da criança e sua família;
- Definir padrões de qualidade educativa através da aplicação e do desenvolvimento de linhas de orientação curricular;
- Assegurar a tutela pedagógica do Ministério da Educação sobre os estabelecimentos que integram a rede nacional de educação pré-escolar;
- Promover a expansão da oferta educativa através da constituição de uma rede nacional que assegure, de forma paulatina, a cobertura do território e da população entre os três e os cinco anos de idade, nas suas componentes educativas e de apoio à família.



Segundo um documento do Governo de Angola (2011) o Balanço da Implementação da 2ª Reforma Educativa apresentou alguns constrangimentos. No subsistema de ensino pré-escolar, relativamente à classe da iniciação, alguns dos constrangimentos foram:

- Determinados educadores de infância não lecionavam as áreas de Expressão Manual e Plástica e de Literatura Infantil;
- Os espaços para as atividades orientadas no programa educativo eram adaptados, por vezes, sem as condições mais adequadas;
- O mobiliário era inadequado para assegurar as necessidades e segurança da criança nessa faixa etária;
- O sistema de avaliação das aprendizagens não era aplicado;
- A disponibilidade de programas de ensino, guias do educador e de outros materiais didáticos, era insuficiente;
- Existiam educadores de infância sem formação especializada para intervir tecnicamente com crianças.

Deste documento, contudo, não constam mais dados relativamente ao ensino pré-escolar, nomeadamente creche e jardim-de-infância.

De acordo com as conclusões da Avaliação Global da Reforma Educativa e Medidas para a Ação (2014), esta assenta sobre os quatro objetivos fundamentais da reforma educativa: a) expandir a rede escolar, b) melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, c) reforçar a eficácia do sistema de educação e d) melhorar a equidade do sistema de educação. As únicas referências dessa avaliação, quanto à expansão da rede escolar no subsistema de ensino pré-escolar, foram a ocorrência de evidências latentes do crescimento da rede escolar, apesar de existirem, ainda, cerca de 1.700.000 crianças fora do sistema de ensino pré-escolar (iniciação) e do ensino primário (da 1ª a 6ª classe). Não há, também, nesse documento,

referências feitas ao número de crianças matriculadas e a frequentar creches e jardins-de-infância.

A informação acerca dos dados referentes à educação pré-escolar é bastante reduzida, quase inexistente, conforme referido no Relatório de Monitorização Sobre Educação para Todos (2014), onde de acordo com os autores, não dispunham de dados relativos ao processo de acesso e expansão referentes ao período de 2000 a 2011. Os dados referentes ao ano de 2012, sobre o número de instituições de ensino pré-escolar e de crianças dão conta de que existiam 67 Centros Infantis públicos (13%), com cerca de 16.497 crianças, 97 Centros Infantis privados (20%), com a frequência de cerca de 23.970 crianças, e 334 Centros Infantis comunitários (67%), com cerca de 62.297 crianças matriculadas. Os dados não fazem referência ao ensino pré-escolar em áreas rurais.

As similaridades do ensino pré-escolar angolano com o português são evidentes. Segundo Vasconcelos (2000), o Relatório Estratégico para o Desenvolvimento e Expansão da Educação Pré-escolar, elaborado depois da mudança de governo em 1995, originou o Plano de Expansão e Desenvolvimento da educação pré-escolar em Portugal. No seu seguimento, foi apresentada à Assembleia da República a Lei-quadro para a educação pré-escolar (Lei 5/97), com orientações políticas claras para o processo de expansão da rede de jardins-de-infância. Tal lei também decreta a educação pré-escolar como primeira fase da educação básica, apoio e sustentáculo de uma educação ao longo da vida, confirmando o empenho entre o Ministério da Educação e o Ministério da Solidariedade para garantir a componente educativa e social da educação de infância.

Tendo em mente o enquadramento realizado, o problema geral que aqui se levanta situa-se ao nível do desenvolvimento psicológico do indivíduo e da sua educação para a humanidade. As preocupações que dele emergem são essencialmente:

- A formação inicial tornou-se, há cerca de duas décadas, um imperativo em Angola, constituindo uma necessidade e uma quase exigência perante as aceleradas mudanças sociais, organizacionais e educacionais, para os educadores;

- É importante que o educador eduque uma criança considerando sempre, e em simultâneo, a preservação da sua saúde física, emocional e cognitiva;

- É essencial que o educador de infância tenha bases teóricas que lhe confirmem a competência humana e técnica para fundamentar a sua prática, e que seja capaz de adequar aos contextos socioeconómicos da realidade em que se integra, auxiliando a criança na aquisição de conhecimentos adequados para evoluir.

Nesse sentido, o contexto educativo angolano e as situações vivenciadas concretamente em instituições de educação pré-escolar daquele país, como a falta de atendimento especializado, levaram a colocar o seguinte problema de investigação:

*- Quais as variações do envolvimento, do autoconceito profissional e das necessidades de formação dos educadores de infância de Angola, como se relacionam estes constructos entre si, e como oscilam em função de variáveis sociodemográficas, da formação profissional, da formação inicial, dos objetivos académicos e do grau de satisfação profissional?*

Este problema – e as questões que dele derivaram, a seguir apresentadas – emerge, não só de contactos mantidos com infantários de Angola e da preocupação em dar respostas aos problemas de cariz profissional dos educadores de infância, do interesse pessoal pelo envolvimento, autoconceito e pela sua formação, mas também do facto de, no último ano da sua licenciatura em Ciências da Educação na Universidade Agostinho Neto, no Centro Universitário de Benguela (C.U.B), na especialidade de Psicopedagogia (2000), a investigadora ter desempenhado funções como coordenadora pedagógica num infantário recém inaugurado no município do Lobito (província de Benguela-Angola), tendo desenvolvido o seu

projeto de fim de curso sobre as representações que os pais/encarregados de educação das crianças matriculadas nessa instituição tinham sobre as educadoras de infância ao serviço, em dezembro de 2004.

Seis anos mais tarde, em 2010, a investigadora realizou a sua dissertação de mestrado na Universidade Católica Portuguesa – Lisboa, com o tema *Infantário, família e qualidade de contextos de educação pré-escolar: um estudo de caso* (Borges, 2010), com uma amostra do mesmo infantário, tendo utilizado o instrumento ECERS-R (*Early Childhood Environment Rating Scale-Revised*) - Escala de Avaliação de Qualidade do Ambiente de Educação de Infância (Edição Revista, 1998) - na avaliação da qualidade de contextos educacionais. Utilizou, ainda, um guião de entrevista que aplicou aos pais e encarregados de educação, em que os resultados evidenciaram que os encarregados de educação estavam recetivos à relação infantário-família, estimulavam o desenvolvimento de atividades pedagógicas infantis em casa, tinham uma boa perceção da qualidade do ensino, não detetavam lacunas na relação cuidar/educar, e valorizavam mais os laços afetivos do que a formação havida. No geral, os pais esperavam melhorias, ainda que não tivessem referido sugestões. A aplicação dessa escala permitiu verificar que a média global de qualidade do contexto educativo correspondia a BOM, medida em 7 pontos, em que 1 (inadequado), 3 (mínimo), 5 (bom) e 7 (excelente). Este resultado levou a novas questões: *Como era possível aquele contexto educativo ter boa qualidade se as educadoras de infância não eram formadas em educação pré-escolar?, Do que dependia a qualidade de educação naquele infantário? Bastava apenas que as educadoras gostassem muito das crianças ali matriculadas?; Importava que as educadoras tivessem um envolvimento pedagógico com as crianças apenas após a formação inicial?, Até que ponto aquelas educadoras estariam motivadas a frequentar um curso que as tornasse mais competentes?; Era importante autoavaliarem-se enquanto profissionais da educação?, A*

*qualidade de serviços prestados num infantário estaria relacionada com a formação das suas educadoras de infância?*

Tais questões levaram-na à frequência (também em Portugal) de uma Pós-graduação em Coordenação Pedagógica (2006) no Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC), e de uma formação em Auxiliar de Educação Infantil (em simultâneo com a realização do mestrado), no centro de formação Master. D - Lisboa, onde, por um lado, adquiriria conhecimentos enquanto coordenadora pedagógica, e por outro, ficaria habilitada a transmitir, mais tarde, saberes a educadores de infância com necessidades de formação, em Angola. Mesmo assim, e com questões ainda por responder, decidiu realizar a presente pesquisa com os objetivos que em seguida se apresentam.

### **1.3. Objetivos do Estudo**

Face ao acima exposto, o *objetivo geral* deste estudo consistiu em encontrar respostas para o problema de investigação formulado, que inclui caracterizar o envolvimento, o autoconceito e as necessidades de formação atuais dos educadores de infância angolanos, considerando os efeitos que as variáveis sociodemográficas - habilitações literárias (agrupadas em ensino básico, formação profissional, ensino secundário, bacharelato, licenciatura, mestrado) e tipo de instituição (pública *versus* privada) e a formação profissional em educação, formação inicial em educação pré-escolar, os objetivos académicos e o grau de satisfação laboral, poderão exercer nesses constructos. O questionamento acerca da relação entre o envolvimento, o autoconceito e a formação, além de permitir uma melhor compreensão do problema, está estreitamente relacionado com a relevância que, no âmbito da psicologia da educação, se atribui a tais dimensões e à carência de estudos nessa área específica.

Definem-se, assim, como *objetivos específicos* deste estudo, os seguintes:

- Caracterizar o envolvimento, o autoconceito e as necessidades de formação dos educadores de infância em Angola;
- Estudar a relação das variáveis sociodemográficas - tipo de instituição (pública *versus* privada) e habilitações literárias – com o envolvimento, autoconceito e com as necessidades de formação dos educadores de infância;
- Analisar as diferenças nos resultados obtidos no envolvimento, autoconceito e nas necessidades de formação, considerando a formação profissional em educação, a formação inicial em educação pré-escolar, os objetivos académicos e o grau de satisfação profissional;
- Caracterizar as reais necessidades de formação dos educadores de infância angolanos;
- Proceder à seleção e ao ajuste de escalas consideradas úteis ao estudo do envolvimento, autoconceito e necessidades de formação;
- Analisar as qualidades psicométricas do inquérito aplicado;
- Selecionar novas áreas de estudo e de atualização de conhecimentos, a incluir em cursos de formação dirigidos a educadores de infância e auxiliares de educação pré-escolar, em Angola.

Paralelamente ao cumprimento dos objetivos elencados, espera-se que os dados obtidos estimulem uma análise crítica sobre a ação didático-pedagógica praticada pelos educadores de infância angolanos, no exercício das suas funções, e que esta possa ser uma forma de incentivar o Ministério da Educação de Angola e o Ministério da Assistência e Reinserção Social no sentido de implementar mais cursos de formação que promovam, também, e sobretudo, o desenvolvimento pessoal de profissionais qualificados. Desta forma, a conjuntura social atual relativa à inovação e mudança das práticas pedagógicas fundamenta a importância desta pesquisa.

Assim, e com base nos objetivos traçados, decidiu-se formular as questões que se seguem.

#### **1.4. As Questões de Estudo**

Na continuidade do problema de investigação e dos objetivos desta pesquisa formularam-se as seguintes questões de estudo:

**Q1:** Como se distribuem os educadores de infância pelo envolvimento no trabalho, em termos de envolvimento, baixo *versus* alto?

**Q2a:** Será que existem diferenças estatisticamente significativas no envolvimento dos educadores de infância, em função do tipo de instituição, pública *versus* privada?

**Q2b:** Será que existem diferenças estatisticamente significativas no envolvimento dos educadores de infância em função das habilitações literárias?

**Q3:** Será que existem diferenças estatisticamente significativas no envolvimento dos educadores de infância em função da formação inicial em educação pré-escolar (com formação inicial *versus* sem formação inicial)?

**Q4a:** Existem diferenças no envolvimento dos educadores de infância em função da formação profissional (não realizada *versus* realizada)?

**Q4b:** Existem diferenças no envolvimento dos educadores de infância quanto à formação profissional (suportada pelo estabelecimento de ensino *versus* suportada pelos próprios)?

**Q5a:** Existem diferenças no envolvimento entre educadores com e sem objetivos de realização de um curso universitário?

**Q5b:** Existem diferenças no envolvimento entre educadores que têm objetivos de realização de um curso universitário, em Angola, Portugal, Outro país?

**Q6:** Existem correlações entre o envolvimento e a satisfação dos educadores de infância (baixa, média ou alta)?

**Q7:** Como se distribuem os educadores de infância pelo autoconceito, em termos de autoconceito, baixo *versus* alto?

**Q8a:** Será que existem diferenças estatisticamente significativas no autoconceito dos educadores de infância, em função do tipo de instituição, pública *versus* privada?

**Q8b:** Será que existem diferenças estatisticamente significativas no autoconceito dos educadores de infância em função das habilitações literárias?

**Q9:** Existem diferenças estatisticamente significativas no autoconceito dos educadores de infância em função da formação inicial em educação pré-escolar (com formação inicial *versus* sem formação inicial)?

**Q10a:** Existem diferenças no autoconceito dos educadores de infância em função da formação profissional (não realizada *versus* realizada)?

**Q10b:** Existem diferenças no autoconceito dos educadores de infância quanto à formação profissional (suportada pelo estabelecimento de ensino *versus* suportada pelos próprios)?

**Q11a:** Existem diferenças no autoconceito entre educadores com e sem objetivos de realização de um curso universitário?

**Q11b:** Existem diferenças no autoconceito entre educadores que têm objetivos de realização de um curso universitário, em Angola, Portugal, Outro país?

**Q12:** Existem correlações entre o autoconceito e a satisfação dos educadores de infância (baixa, média ou alta)?

**Q13:** Existem relações entre o envolvimento e o autoconceito dos educadores de infância?



**Q14:** Como se distribuem os educadores de infância pelas necessidades de formação, em termos de interesse elevado, intermédio e nenhum interesse?

**Q15a:** Existem diferenças estatisticamente significativas nas necessidades de formação dos educadores de infância, em função do tipo de instituição (pública *versus* privada)?

**Q15b:** Existem diferenças estatisticamente significativas nas necessidades de formação dos educadores de infância em função das habilitações literárias?

**Q16:** Existem diferenças estatisticamente significativas nas necessidades de formação dos educadores de infância em função da formação inicial em educação pré-escolar (com formação inicial *versus* sem formação inicial)?

**Q17a:** Existem diferenças nas necessidades de formação dos educadores de infância, em função da formação profissional (não realizada *versus* realizada)?

**Q17b:** Existem diferenças nas necessidades de formação dos educadores de infância quanto à formação profissional (suportada pelo estabelecimento de ensino *versus* suportada pelos próprios)?

**Q18a:** Existem diferenças nas necessidades de formação entre educadores com e sem objetivos de realização de um curso universitário?

**Q18b:** Existem diferenças nas necessidades de formação dos educadores que têm objetivos de realização de um curso universitário em Angola, Portugal ou Outro país?

**Q19:** Existem correlações entre as necessidades de formação e a satisfação dos educadores de infância (baixa, média ou alta)?

Apresentadas as questões de estudo, passa-se a apresentar a forma como esta tese se encontra estruturada.

## 1.5. A Estrutura Geral da Tese

Por questões metodológicas e para facilidade de leitura, o presente trabalho foi organizado em oito capítulos, a saber:

- Capítulo I: o atual capítulo pretende ser uma introdução do trabalho realizado, com a apresentação de uma visão geral dos temas tratados e da importância social dos conceitos;

- Capítulo II: caracterizam-se os educadores de infância, apresentando-se as suas competências, a formação que lhes é requerida, referindo-se a pré-formação, a formação inicial e a contínua, bem como a legislação atual que configura os sistemas educativos angolano e português, no âmbito dos cursos de formação para a educação pré-escolar;

- Capítulo III: dedica-se à revisão de literatura acerca do envolvimento, abordando o mesmo em contexto laboral assim como a sua relação com a motivação e com a satisfação; são ainda apresentadas as escalas que o avaliam;

- Capítulo IV: destina-se à definição do autoconceito, salientando a sua multidimensionalidade e estabilidade, além dos instrumentos que o avaliam;

- Capítulo V: sintetiza-se as pesquisas relacionadas com o envolvimento, o autoconceito e a formação, considerando ainda a sua relação com as variáveis sociodemográficas *Tipo de Instituição e Habilitações Literárias*.

- Capítulo VI: apresenta-se a metodologia utilizada, incluindo a caracterização da amostra e os instrumentos utilizados para a recolha dos dados;

- Capítulo VII: apresenta-se os resultados e a análise estatística. Numa primeira parte referem-se os resultados obtidos no envolvimento dos educadores de infância com o trabalho, a sua distribuição e relação com as variáveis sociodemográficas, a formação, os objetivos académicos e o grau de satisfação; numa segunda analisam-se os resultados obtidos em relação ao autoconceito, seguindo-se a mesma lógica de análise, e investigando-se também a sua relação com o envolvimento; numa terceira parte, são apresentados os resultados referentes às

necessidades de formação, a distribuição dos educadores pelos níveis de interesse, e é feita uma análise em função das variáveis definidas;

- Capítulo VIII: realiza-se à interpretação e discussão dos resultados, procurando integrá-las com os resultados das pesquisas revistas. Por fim, são feitas algumas reflexões que levam às conclusões do estudo e levantam determinadas questões para o desenvolvimento de futuras pesquisas.

### **1.6. Síntese do Capítulo**

Neste capítulo procurou-se fazer uma introdução aos conceitos que enquadram esta pesquisa, pretendendo fundamentar a necessidade de se estudar o envolvimento, o autoconceito e a formação de educadores de infância angolanos (bem como a sua relação com variáveis sociodemográficas), não só pela insuficiência de pesquisas existentes nesse âmbito, mas também com o objetivo de enriquecimento teórico na área das Ciências da Educação, e tendo em mente as possíveis contribuições sócio-educacionais que este estudo possa ter na realidade angolana. Espera-se que a busca de respostas ao problema de investigação possibilite atingir os objetivos traçados, incentive novas pesquisas e traga para a discussão pública o tema da educação pré-escolar.

Apresentada a temática, a justificação, o problema e a sua importância e os objetivos e questões do estudo, o Capítulo seguinte inicia o enquadramento teórico deste trabalho e vem tratar a Educação pré-escolar.



## **Capítulo II – Educação Pré-escolar**

Realiza-se neste capítulo a delimitação da noção de educador de infância, fazendo-se referências às suas qualidades, competências e funções pedagógicas em contexto angolano e português, pois que para se ser educador são necessários saberes que deverão ser adquiridos na formação inicial (qual, de que tipo, o que aprende) em contexto angolano e português.

### **2.1. O Educador de Infância**

Segundo o Dicionário de Língua Portuguesa (Porto Editora, 2008, p. 590), educador de infância é o “profissional que orienta e é responsável por crianças do ensino pré-escolar (entre os quatro meses e os cinco anos de idade), sendo da sua competência organizar e aplicar os meios educativos adequados ao desenvolvimento integral da criança”.

O educador de infância é o sujeito responsável pelo desenvolvimento das crianças sob os seus cuidados e pelo estabelecimento de uma relação com os pais/encarregados de educação, de forma a possibilitar a obtenção de uma ação educativa integrada, cabendo-lhe também a troca de opiniões com os encarregados de educação e a comunicação de todos os aspetos do desenvolvimento dos seus filhos (Martins, 2009). Na perspetiva de Grácio (1998), os educadores de infância são os atores do processo educativo que recebem da sociedade a tarefa de transmitir, às crianças mais pequenas saberes, condutas, regras e valores.

Estes profissionais têm sob sua responsabilidade um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 4 meses e os 6 anos, tendo a função de estruturar e empregar os recursos educativos apropriados ao desenvolvimento global e equilibrado (afetivo, moral, psicomotor, social, entre outros) das mesmas, com especial atenção às suas necessidades educativas e ao contexto familiar e social em que se inserem (Fonseca, 2011).

### **2.1.1. Qualidades**

Dada a complexidade da sua tarefa, pensa-se que o educador de infância deve, desejavelmente, acumular qualidades que incluam tanto o seu cuidado físico (devendo submeter-se regularmente a exames médicos considerando o seu contacto direto com um grupo populacional de risco), como psicológico (Alava & Palacios, 1993).

De acordo com Castro (2010) e considerando que são os comportamentos que determinam a qualidade do educador, entre as principais qualidades de que necessita um educador de infância encontram-se: a de conhecer-se enquanto pessoa e a de conhecer as habilidades e aptidões de outras pessoas, ter iniciativa, persistência, espírito criativo, senso de planificação, criticidade, autodomínio, liderança, firmeza, segurança, análise e interpretação, assim como cuidado e consideração diante de todas as situações e pessoas. Para Castro (2010), como profissional, o educador deverá dominar os fundamentos da sua profissão: propósitos, funções e obrigações tidas em conta na análise reflexiva das relações laborais.

No âmbito de algumas leituras em websites, concorda-se que entre as principais qualidades de que necessita um educador de infância encontram-se, de acordo um dos sites consultados: a necessidade de conhecer, o máximo possível, a criança; a capacidade de refletir sobre as suas atitudes; o gosto pela aprendizagem; a procura pela novidade e inovação; a coerência pessoal; a valorização dos contactos mantidos com os seus colegas de trabalho e com familiares da criança; o amor pelas suas próprias tarefas e a busca incessante pela melhoria; o amor à criança e o seu tratamento com paciência e em segurança.

Nesse sentido, estes profissionais deverão ser emocionalmente equilibrados, seguros e calmos, para poderem transmitir tranquilidade e segurança à criança. Devem ainda ter competência para observar, improvisar e refletir com rapidez, de forma a captar as necessidades da criança preservando-a dos diversos riscos, de cariz físico, social ou mental a que possa estar exposta (Alava & Palacios, 1993).

De acordo com o Decreto-Lei nº 240/2001, ser educador de infância hoje, passa pela aquisição de um conjunto determinado de competências profissionais vigentes em normativos legais que orientam e regulam o processo de formação inicial. Consubstanciadas nos decretos-lei nº 240/2001 e 241/2001 de 30 de agosto, tais competências enformam o perfil de professores e educadores de infância em início de carreira, «sem prejuízo da indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados».

### **2.1.2. Competências**

A palavra competência, que deriva do latim *competentia* significa “*qualidade de quem é capaz de resolver determinados problemas ou de exercer determinadas funções*”; “*aptidão*”; (Dicionário da Língua Portuguesa, Porto Editora, 2008, p. 401). De acordo com Silva (2011), foi na década de 1960 que Chomsky fez emergir, no âmbito da psicolinguística, a noção de competência. Tal expressão tem, desde então, sido utilizada noutros ramos das ciências, nomeadamente, nas ciências da educação. Segundo Esteves (2009), foi nos anos 90 que se redefiniu o conceito de “competência” ligado à aquisição de conhecimento, por parte de alunos e de educadores, e variando em função do ramo científico a que se recorra.

Autores como Perrenoud (1999), Roldão (2003), Le Boterf (2005) ou Esteves (2009) têm refletido sobre o conceito. De acordo com Perrenoud (1999), a competência só é um facto quando o conjunto de conhecimentos ultrapassa a capacidade de procura ao alcance de cada indivíduo e ativa esquemas constituídos (hábitos).

A competência existe quando, para se fazer face a situações complexas, se mobilizam os conhecimentos apreendidos mas também se seleccionam e integram, correta e adequadamente, esses conhecimentos a situações problemáticas, afirma Roldão (2003), defendendo que a falta de contextualização dos conhecimentos faz com que estes sejam

esquecidos, em oposição às competências que depois de adquiridas não só não são esquecidas como podem ser expandidas ou solidificadas.

Le Boterf (2005) entende que agir com competência supõe interagir com outras pessoas, tendo como resultado o triângulo – o saber agir (resolver problemas); o querer agir (realizar projetos); e o poder agir (tomar decisões). Teoria e prática (saberes) são importantes para o exercício da profissão, mas devem estar aliadas à qualidades, capacidades, habilidades e atitudes (competências) para que o mesmo exercício se viabilize. Para Libâneo (2001), compete ao educador de infância estabelecer um paralelismo entre a prática pedagógica e o pensamento sistematizado, sob pena de se tornar um profissional pouco capaz. De acordo com Castro (2010) para um educador de infância se considerar competente deve desenvolver atitudes que busquem uma melhor qualidade de educação ao longo da sua carreira. Assim, deve saber integra-se, saber estar, escutar, expressar-se, pela capacidade de alcançar metas, manifestadas na capacidade de saber ser.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016) da República Portuguesa, servem de referência para a construção e gestão curricular do educador, que deverá adaptá-las ao contexto de trabalho, às características individuais e familiares das crianças e ao desenvolvimento da aprendizagem de cada criança em particular e do grupo de crianças em geral. O que significa que o educador deve objetivá-las, planeá-las, avaliá-las e registá-las. Assim, pode dizer-se que, na prática pedagógica deste, os objetivos educativos passam por fases ligadas entre si, que se vão sucedendo e tornando-se mais profundas. Essas fases são:

*Observar* – é uma prática essencial para entender as habilidades, curiosidades e prováveis dificuldades de cada criança, e do grupo, de maneira a adaptar os métodos educativos às necessidades que existirem. Observar é, para a educação pré-escolar, a chave para planificar e avaliar os objetivos educativos;



*Planear* – de acordo com o conhecimento de cada criança, e do grupo, no seu meio social, é essencial para o desenvolvimento e para a aquisição de novas e diferentes aprendizagens, contribuindo assim para uma igualdade maior de oportunidades;

*Agir* – é a competência que o educador de infância tem em executar as suas ações e objetivos educativos, adequando-os ao grupo de crianças, em diferentes situações e em momentos inesperados. Tal envolve, necessariamente, optar, deliberar, orientar conteúdos, métodos e prioridades. O envolvimento das auxiliares de educação, dos pais e de outros elementos da sociedade é muito importante na concretização de situações educativas planificadas pelo educador. Trata-se de uma maneira de ampliar as relações com os pares e tornar o processo educativo qualitativamente melhor;

*Avaliar* - a avaliação dos procedimentos e dos resultados requer uma tomada de conhecimento da atuação para adaptar os procedimentos educativos às necessidades da criança, em particular e do grupo em geral, para potenciar o seu desenvolvimento;

*Comunicar* – significa repartir com os pais e outros indivíduos envolvidos no processo de educação. Essa partilha consiste num recurso de formação própria, com vantagens para a educação da criança. A troca de comunicação com estes possibilita um melhor conhecimento da criança e dos contextos que têm influência direta na sua educação: a família e a comunidade;

*Articular* - é desenvolver uma sucessão educativa num processo que vai desde a entrada para a instituição de ensino pré-escolar à transição para a escolaridade obrigatória. O educador é responsável por manter contacto com a família da criança antes da entrada desta para a pré-escola, facto que contribui para a sua melhor adaptação e torna mais fácil o acesso à(s) fase(s) seguinte(s).

A prática do educador de infância é regida pelas orientações curriculares definidas pelos órgãos de tutela e desenrola-se, normalmente, em instituições vocacionadas para a educação de infância onde se planificam diversas atividades relacionadas, por exemplo, com a

socialização e desenvolvimento da criança. Neste âmbito, cabe ao educador apoiá-la no desenvolvimento de atividades individuais ou grupais, da comunicação e da linguagem, do gosto em conversar, devendo ensiná-la a utilizar, respeitar e partilhar livros, no desenvolvimento da capacidade de análise e tomada de decisões, do raciocínio lógico-matemático, deve proporcionar atividades lúdicas, contribuir para o desenvolvimento da sua capacidade de expressão de ideias, sentimentos e emoções, bem como promover o aumento da sua capacidade de atenção e concentração e, contribuir para o desenvolvimento da aquisição de competências para a vida, inculcando-lhe hábitos de higiene fundamentais para a promoção de uma vida saudável (Pinto, 2010). Para Pinto (2010) cabe ainda ao educador, proporcionar à criança atividades de expressão livre como identificar e reconhecer cores, texturas, tamanhos, bem como a expressar-se através de canções, danças, jogos e dramatização. Deve ensiná-la ainda a brincar ao “faz-de-conta”, criando situações fictícias e a ganhar confiança no desenvolvimento da capacidade motora.

O educador deve ainda, no exercício das suas funções pedagógicas, contribuir para a aquisição, pela criança, de noções de orientação e de representação espacial, temporal e de quantidade, proporcionar o conhecimento do mundo através da observação dos fenómenos naturais, ensiná-la a respeitar o ambiente e a desenvolver valores ecológicos e de cidadania e, a favorecer a integração da criança no seu contexto cultural, promovendo o interesse pelas tradições culturais da comunidade e o respeito pela sua identidade cultural e da dos outros (Pinto, 2010).

De acordo com Fonseca (2011) o educador de infância estabelece uma ligação muito próxima com cada criança, combinando consideração, afeição e segurança; ele adapta e administra os meios que existem, tanto no infantário como na comunidade, de modo a melhorar todas as atividades educativas que lhe são propostas no exercício das suas funções.

### **2.1.3. Funções Pedagógicas**

Com efeito, e de acordo com Brito (2011) a função pedagógica do educador de infância deverá ser a de transmitir à criança do ensino pré-escolar, saberes, experiências e materiais variados, em áreas cujo acesso lhe seja facilitado. Para Portugal (1995; 2009) o educador de infância deve ter como atributos a capacidade de desenvolver, na criança, relações de confiança e de prazer, baseadas nos atos, na atenção, nas palavras e nos gestos. Também deve determinar metas claras e seguras para que a mesma – por não possuir maturidade - se sinta protegida ao decidir e escolher, permitindo que cresça e desenvolva a sua autonomia e a sua autoconfiança. Por outro lado, o educador deve ser ainda verbalmente estimulante, capaz de se identificar com a criança, de responder pronta e adequadamente às situações e interagir com ela, por forma a promover a sua linguagem e o seu desenvolvimento sócio-emocional.

Pinho (2008) considera que cabe ao educador articular os jogos com as necessidades de aprendizagem. De acordo com Lezine (1978), o educador de infância é responsável por criar ambientes estimulantes e diversificados que despertem a criança para a expansão das suas experiências.

Os educadores de infância intervêm, em termos pedagógicos, na organização do ambiente educativo da instituição onde exercem os seus papéis. Neste âmbito, as suas funções incluem a conceção, o desenvolvimento e a gestão dos currículos para contratação de parceiros, através da planificação educativa e respetiva avaliação, tendo em atenção o grupo de crianças e o seu meio familiar e social; a organização do espaço e dos materiais de trabalho; assim como a mobilização e gestão de recursos educativos. Pretende-se, assim, criar na creche ou no ensino pré-escolar, um ambiente favorável ao bem-estar e à aprendizagem da criança, a manutenção de condições de segurança e de acompanhamento (Mendonça, 1998, citado em Pinto, 2010). De acordo com Pinto (2010), cabe também ao educador coordenar outros funcionários (auxiliares, vigilantes e outros), bem como envolver parceiros locais na criação de propostas

educativas para a criança, tais como: a promoção e organização de momentos lúdicos para explorar a região circundante ou a intervenção em projetos conjuntos com outros estabelecimentos de ensino (e.g., campeonatos desportivos).

Atendendo a que não se encontrou um estatuto do educador de infância angolano, decidiu-se, neste estudo, usar como referência o Decreto-Lei n.º 41/2012, publicado no Diário da República, n.º 37, 1ª Série de 21 de fevereiro, que republica o Estatuto da Carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário do ensino português (pelas semelhanças encontradas entre os sistemas educativos dos dois países). Assim, no Artigo 10º- A da Secção II – Deveres, constituem deveres específicos dos docentes relativamente aos seus educandos, entre outros, os seguintes: reconhecer os valores morais e culturais dos alunos evitando procedimentos de marginalização e segregação; difundir a transmissão de conhecimentos e o sucesso dos alunos, despertando as suas aptidões, independência e o seu espírito inventivo; organizar e gerir o processo de ensino-aprendizagem; assegurar o cumprimento integral das atividades letivas correspondentes às exigências do currículo nacional; adequar os instrumentos de avaliação às exigências do currículo nacional; manter a disciplina e exercer a autoridade pedagógica com rigor, equidade e isenção; cooperar na promoção do bem-estar dos alunos; colaborar na prevenção e deteção de situações de risco social (se necessário participando-as às entidades competentes) e respeitar a natureza confidencial da informação relativa aos alunos e respetivas famílias.

O mesmo diploma, no art.º 10 (Deveres Gerais) obriga ao cumprimento do seguinte pelo pessoal docente:

- Exercer as funções com base nos princípios do rigor, isenção, justiça e igualdade;
- Exercer as funções com base em critérios de qualidade definidos e na procura permanente da excelência.

Considerando que o educador de infância complementa a educação familiar (Decreto-Lei n.º 41/2012, Artigo 10º- C Deveres), o sucesso da sua abordagem configura-se ainda em estreita relação com os pais e encarregados de educação, devendo ser promovido o diálogo, cooperação e participação ativa dos mesmos na atividade do educador. De acordo com Pinto (2010), a educação de infância requer uma clara vocação pedagógica, bem como capacidade de saber estar com muita atenção e disponibilidade, bem como capacidade para compreender as particularidades de cada criança e as suas necessidades individuais.

Em suma, o educador de infância deve ser um catalisador de mudança, através das suas práticas pedagógicas, devendo desenvolver ações de reflexão e análise acerca das mesmas, em busca de meios que o conduzam a obter e partilhar, com os colegas, melhorias na sua prática. Já o infantário será a “casa” onde ocorrem todas essas transformações e o lugar ideal para as vivências e ocorrências quotidianas, para a ocorrência de novas aprendizagens, para a execução de tarefas, enfim um lugar onde as inter-relações são potencialmente relevantes (Fonseca, 2011).

## **2.2. Formação dos Educadores de Infância**

A formação dos educadores de infância em Angola reveste particular importância, dada, até, a não obrigatoriedade de uma formação superior para exercer tal função. Grande parte dos educadores a trabalhar efetivamente em Jardins-de-infância, não possui formação ao nível do ensino médio ou superior, pela escassa oferta de formação. As famílias angolanas estão cada vez mais envolvidas em atividades laborais e académicas. Atualmente grande parte das crianças angolanas já não permanece em casa dos avós quando os pais vão trabalhar, como há cerca de 20 anos. Assim, e numa época em que a oferta de serviços de educação pré-escolar é grande (mesmo com custos muito altos no ensino privado) a demanda (por parte dos

pais/encarregados de educação) pelos mesmos serviços, é proporcional. Por este e por factos resultantes deste, a exigência por educadores com formação específica, também é grande.

Tradicionalmente, o atendimento educativo à criança é praticado desde o seu nascimento e tem um papel social importante ao estimular a atenção e o cuidado dos adultos por ela. A compreensão da criança como pessoa distinta do adulto, com as suas especificidades, surge em meados do século XVII quando a mesma é inserida socialmente, tornando-se o foco de inquietações para os adultos, de uma forma geral, e para a família em particular (Ariés, 1981). Para Ariés (1981), no topo das mudanças sociais estavam as transformações no mundo laboral com a inserção da mulher no mercado do trabalho, afastando-a do lar e do papel aí exercido. Como consequência, impôs-se a necessidade de serem desenvolvidas formas de atendimento para as crianças a seu cargo. Assim, estrearam-se formas de assistência que vieram mudar, ou diminuir, o dever de cuidar e de educar (antes a cargo da família e sobretudo da progenitora). Nessa altura, o cuidar e o educar na forma de atendimento institucional colocava a educação como a grande questão divergente nas diversas propostas de trabalho ainda que historicamente seja mostrado que todas as instituições nascem com uma índole educativa implícita na sua estrutura. A multiplicidade de assistência disponibilizada à criança provocou, conseqüentemente, uma separação na formação do profissional, o qual também tem uma história com marcas de discriminação e desvalorização (Sarat, 2001).

Atualmente, o perfil do profissional e a execução de tarefas, subdivide-se em: profissional operacional, destacado para as ações de “cuidado”; este apresenta, na sua maioria, baixo nível de escolarização, o que o leva a usufruir de um ordenado baixo apesar da carga horária de trabalho de 6 a 8 horas diárias (11 meses/ano). O cuidado aqui faz alusão a um nível qualitativo diferenciado, onde a atenção e o afeto geram confiança e afetividade entre o educador e a criança, valores essenciais ao seu desenvolvimento; e num segundo perfil encontra-se o profissional com formação pedagógica, responsável pela educação, com

formação média ou superior, com um ordenado superior em relação ao com perfil operacional, embora com menor carga horária (Veríssimo, 2001, citado em Grippo, 2007).

As transformações sociais reivindicam a formação de profissionais que evoluam no conhecimento, que laborem de forma ciente e analítica, e que se revelem cidadãos participativos e comprometidos na sociedade em que se inserem. Esses indicadores devem guiar a prática pedagógica, visando assegurar a formação do ser humano, aquele que edifica o contexto em que vive (Oliveira, 2007).

O conceito “formação” é suscetível de sentidos múltiplos que se diferenciam segundo as finalidades visadas e os contextos em que se integra. Assim, ela pode ser entendida, na sua função social, como um agente de transmissão do saber e do saber-fazer, baseados numa cultura dominante, sendo o seu objetivo central integrar os indivíduos num determinado sistema socioeconómico e cultural. Pode também ser encarada como um processo de desenvolvimento e de estruturação pessoal, ou ainda referir-se à estrutura organizacional e institucional que planifica e desenvolve as atividades de formação (Ferry, 1983, citado em Pereira, 2004).

Para Soares (1995, citado em Fonseca & Veiga, 2010), a formação deverá recair na estruturação e aperfeiçoamento do futuro educador. Este autor realça que, se a intenção é auxiliar os educadores enquanto profissionais do desenvolvimento humano, estes devem enfatizar o seu próprio desenvolvimento, esforçando-se por descobrir outras aptidões e experiências, essenciais e de grande impacto para o processo de ensino-aprendizagem.

Cunha (2008, citado em Fonseca & Veiga, 2010) assegura que a formação de educadores deve ser estruturada de acordo com o desenvolvimento geral, em circunstâncias que promovam o seu crescimento pessoal, social e profissional e que conduzam à sua autorrealização. Segundo Rocha (2010), podem distinguir-se quatro partes interessadas na formação e na evolução profissional dos docentes, sendo que a relação entre elas tem vindo a mudar:

- 1) A sociedade;
- 2) A escola;
- 3) A instituição de formação;
- 4) O próprio docente.

Para Le Boterf (2005), o magistério é parte integrada de um grupo de profissões complexas, uma vez que os critérios para exercê-lo são o saber agir em conformidade, mobilizar os saberes numa área profissional e, agregar, ou conciliar, os vários e diferentes saberes: o aprender, o saber aprender e o saber comprometer-se.

Ao longo do tempo, a formação de docentes foi-se transformando numa área difícil do conhecimento e da investigação, ao mesmo tempo que oferecia soluções e colocava problemas ao Sistema Educativo. É incontornável a sua importância; há mais de trinta anos já Mialaret (1981) afirmava que a formação de docentes era o ponto mais alto de todo o sistema educativo.

Menze (1981) distingue a “formação” da “educação” no sentido em que a educação abarca áreas mais latas do desenvolvimento dos sujeitos, referindo-se, em geral, a crianças ou a jovens. Para Berbaum (1993), a educação diz mais respeito ao *saber ser*, ao desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos num sentido mais alargado. Já a formação é entendida por este autor como um conceito mais técnico e que visa mais um *saber-fazer*, uma competência, atividade concreta, organizada de um modo mais formal.

Fabre (1994), com base nos estudos de Pierre Goguelin, definiu determinados significados do conceito formação: ensinar, instruir, formar e educar. Assim, a formação pode ser compreendida como um processo de desenvolvimento, percorrido pelo indivíduo na busca da sua identidade sociocultural, podendo também ser considerada como estrutura organizacional, que envolve um plano de ações, as quais devem responder a um conjunto de necessidades e expectativas dos docentes enquanto profissionais.



Não é fácil conceptualizar “formação” pelo facto de, por um lado, ter uma ligação próxima às definições de educação e instrução; por outro, porque formar é mais profundo do que instruir ou educar, quando na formação está em causa o próprio sujeito (Fabre, 1994). Com efeito, pode falar-se de formação nos mais diversos sentidos e de diferentes formas.

Neste trabalho, o foco temático é também a formação enquanto valorização profissional dos educadores de infância. O Decreto-Lei n.º 41/2012, publicado no Diário da República, n.º 37, 1ª Série de 21 de fevereiro, que republica o Estatuto da Carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário do ensino português, no Artigo 11º- Capítulo III – Formação do Corpo Docente, explicita que:

1- A formação de docentes desenvolve-se de acordo com os princípios gerais constantes do artigo 33º da Lei de Bases do Sistema Educativo português competindo ao membro do Governo, responsável pela área da educação, a respetiva planificação, coordenação e avaliação global;

2- A formação de docentes é regulamentada em diploma próprio, sem prejuízo do disposto nos artigos seguintes.

O mesmo Capítulo, no Artigo 12º sobre as Modalidades da Formação, indica que a formação do pessoal docente compreende a formação inicial, a formação especializada e a formação contínua, previstas, respetivamente, nos artigos 34º, 36º e 38º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Contudo, *aprender a ensinar* requer uma sequência de transformações que incluem o trajeto do formando por etapas distintas (Marcelo-Garcia, 1999; Pacheco, 1996), reproduzidas no modo como cada sujeito se converte em docente, e manifestam a forma como o mesmo se adapta ao cargo.

### **2.2.1. Pré-formação**

De acordo com algumas pesquisas, a fase primária da formação é a pré-formação, onde se diagnosticam as representações dos alunos/futuros docentes acerca do ensino e da profissão docente (Jordell, 1987; Lortie, 1975, citados em Mesquita-Pires, 2007). Para Feiman-Nemser (1983, citado em Santos, 2005), essa fase inclui os saberes básicos de instrução experienciados pelos estudantes, futuros docentes, podendo ser adotados de maneira reflexiva e afetar de forma instintiva o docente. Tais representações, que resultam do percurso dos formandos pelo sistema de ensino enquanto alunos, são capazes de atuar como pontos de referência no modo como cada um deles progredirá na sua prática educacional (Mesquita-Pires, 2007). Para Mesquita-Pires (2007) as experiências, e interpretações do percurso formativo, podem ser repetidas ao longo da sua prática pedagógica.

### **2.2.2. Modelos de Formação de Docentes**

Existem diversos modelos de formação cujo conhecimento, e conforme os escolhidos pela instituição de formação, poderão ser aplicados durante a formação inicial do educador (Tedeschi, 2007).

Qualquer formação docente procura, em certo grau, levar a cabo atividades organizativas, revigorantes e de intensidade de saber exigidas à conduta da docência, além de questionar ações renovadoras no sistema educativo. Estes planos, ainda que não eliminatórios, são a muito custo conciliáveis, pela grande quantidade e variedade de vantagens, propósitos e sujeitos ativos no sistema (Pardal, s. d; Martins, 2005, citados em Chamon & Sales, 2012). Por outro lado, Silva (2000) descreve quatro áreas semânticas da formação: educação, ensino, instrução e formação. Estas áreas, em diversas dimensões, recomendam representações individuais e institucionais, representando ora a formação do indivíduo ou as relações entre os indivíduos, ora os sistemas abstratos ou institucionais de formação:

- *Educação*: leva à noção de alto grau ou de desenvolvimento. Tem a ver com sentido não característico que determina tanto crescimento intelectual como corporal ou ético;
- *Ensino*: especialmente relacionado com a funcionalidade do sistema do estabelecimento educativo. Surge num contexto educativo com programas determinados e profissionais habilitados;
- *Instrução*: faz alusão à matéria que deve ser ensinada. Relaciona-se com a comunicação de conhecimentos de modo a desenvolver a inteligência e está relacionada com a aprendizagem, esclarecimento, demonstração e a expressão;
- *Formação*: lembra a ação de dar forma, configurar, ou seja, mudar o sujeito totalmente. Além de métodos ou de conhecimentos, a formação determina uma transformação no modo de ser do sujeito ao nível psicológico, cognitivo e social.

Para Silva (2000) assim sendo, pode-se juntar as diversas noções de *formar* em relação a três aspetos: transmitir o conhecimento, modelar a personalidade e integrar o conhecimento teórico com a prática, os quais sugerem três coerências de formação:

- 1- A lógica didática (ou epistémica) dos conteúdos e dos métodos educativos;
- 2- A lógica psicológica do desenvolvimento do sujeito;
- 3- A lógica socioeconómica da adaptação.

Que para o mesmo autor, quando consideradas numa formação concreta, tais lógicas surgem num determinado contexto, ao mesmo tempo que procuram a comunicação de um conhecimento e dizem respeito ao sujeito que as aprende. O predomínio de uma delas define um tipo próprio de formação: formação profissional, com carácter específico para o desempenho de uma atividade; formação psicológica, com carácter de desenvolvimento individual; ou formação epistémica, com características de construção do saber.

### **2.2.3. Formação Inicial**

Geralmente, a formação inicial é identificada como a primeira fase do percurso profissional do indivíduo. E, como tudo o que é inicial, esta etapa pode ser fundamental para o aperfeiçoamento da profissão, embora se saliente que a fase mais eficaz da construção da profissionalidade é aquela que acontece ao longo da prática profissional (Niza, 1997).

De acordo com Vonk (1993), “a formação inicial deve ser pensada como parte integrante do contínuo do processo de desenvolvimento profissional do professor”. Assim, no espaço de tempo em que a mesma acontece, considera-se que existe evolução profissional pelo facto de haver a pretensão de aquisição, por parte dos docentes, de saberes, destrezas e comportamentos adequados ao desenvolvimento de um ensino de qualidade (Marcelo, 1997). Para Marcelo (1997), a formação inicial corresponde ao período temporal que inclui os primeiros anos de formação nos quais os sujeitos progridem (de estudantes para docentes). É um período de intensas aprendizagens, onde os docentes principiantes devem obter conhecimento profissional, preservando uma certa conformidade consigo próprios.

Para Wilson e D’Arcy (1987, citado em Marcelo, 1997, p. 143), a formação inicial é “o processo mediante o qual a escola realiza um programa sistemático de apoio a professores para introduzi-los na profissão, ajudá-los a abordar os problemas de maneira a fortalecer a sua autonomia profissional e a facilitar o seu contínuo desenvolvimento profissional”. Dessa maneira, a formação inicial inclui um conjunto de atividades em que a instituição de formação cumpre um papel essencial no apoio aos indivíduos em formação.

Uma perspetiva global e interativa da formação inicial dos educadores de infância envolve a perceção de que o momento atual, e tudo o que nele sucede, pode ser importante para o progresso das instituições de formação, dos contextos de ensino pré-escolar e dos educadores que aí cooperam. Uma formação inicial de qualidade tem resultados intensos sobre múltiplos

contextos e sujeitos, sendo referência essencial para a transformação individual (Niza, 1997, citado em Peças, 1999).

Estrela (2002) aborda o conceito formação inicial como um procedimento inicial de organização e de progresso do sujeito, oficialmente institucionalizado, com vista ao exercício e efetivação profissional numa organização escolar cuja missão é servir a sociedade. Adverte, ainda, que é um processo complexo e com uma problemática acrescida, ao mesmo tempo que apela à apreensão dos mais distintos saberes disciplinares. No núcleo deste problema está o futuro docente enquanto pessoa, considerada nos aspetos racionais ou racionalizáveis da formação e da profissão, bem como nos aspetos referentes à perspectiva emocional do seu desempenho enquanto docente.

Para que o educador seja um profissional competente, é importante que a sua formação e prática se baseie num conjunto de saberes (Gauthier, 1998). De acordo com Dalla Corte (2004, citado em Savian & Dalla Corte, 2008, p. 98), o saber docente é o referente “[...] ao tipo de conhecimentos e de competências que os professores desenvolvem e mobilizam na prática pedagógica para superar dificuldades decorrentes das fragilidades teórico-científicas, assim como das resistências profissionais”.

Autores como Pimenta (1999), Wilson e Richert (1987) e Tardif (2000), Lessard e Lahayel (1991), investigaram os saberes que devem ser do domínio dos docentes ao longo do processo de formação. Wilson e Richert (1987) efetuaram estudos acerca dos saberes docentes e sugeriram várias dimensões do saber profissional, julgadas fundamentais, por abrangerem e determinarem a essência do trabalho docente. Assim, de acordo com Chaves e Alarcão (2000), as dimensões do conhecimento distinguidas como saberes do educador são:

a) *Conhecimento do conteúdo* - referente aos conteúdos, conceitos e tópicos da matéria a ser lecionada. Neste conhecimento estão contidas a organização fundamental e sintática da disciplina;

b) *Conhecimento do currículo* - alusivo ao entendimento dos programas, planos de estudo, materiais de ensino de determinada disciplina e ainda dos instrumentos de trabalho do professor;

c) *Conhecimento pedagógico geral* – relativo ao saber dos princípios e técnicas pedagógicas gerais, respeitantes à gestão de sala de aula, e que apesar de não estar diretamente relacionado com o conteúdo, pode transcendê-lo;

d) *Conhecimento dos fins, objetivos e valores educacionais* - relacionado com as bases filosóficas e históricas da educação, da escola e das disciplinas que apoiam as decisões no âmbito pedagógico;

e) *Conhecimento dos alunos e das suas características* - compreende a compreensão dos fatores inerentes à individualidade de cada aluno na área cognitiva, motivacional e na área da aprendizagem;

f) *Conhecimento do contexto* – abarca as particularidades da sala de aula, as da escola, e as da comunidade em que a escola está inserida, e o conhecimento de outras culturas;

g) *Conhecimento de si próprio* - referente à capacidade do educador identificar, conhecer e controlar em si as diversas variáveis intrínsecas à prática pedagógica, devendo o mesmo envolver-se também como uma variável determinante;

h) *Conhecimento pedagógico do conteúdo* - relativo à capacidade reflexiva do educador em articular ciência e pedagogia, de modo a que haja clareza na transmissão de conteúdos programáticos às crianças.

Para Tedeschi (2007), o conhecimento também é comunicacional, uma vez que o docente desenvolve estratégias para orientar a criança a entender os conteúdos recorrendo a metáforas, ilustrações, exemplos, analogias, demonstrações e explicações. Estes conhecimentos, ou saberes, advêm de múltiplas fontes e, no âmbito da importância que têm

para a prática pedagógica, devem ser apreendidos na formação inicial, de modo a garantir a preparação do educador em situações quotidianas, em contexto de trabalho.

Além destes saberes, Savian e Dalla Corte (2008) sugerem:

a) *Saberes da tradição pedagógica* – referentes às representações que cada docente possui antes da frequência de um curso de formação e que são inerentes à sua função. Nesse contexto, pode-se dizer que o educador acumula, na sua “bagagem” de conhecimentos, adquiridos ao longo da formação inicial, múltiplas realidades educacionais. É através de atividades teórico-práticas e, principalmente, pela elaboração de projetos de pesquisa que tal sucede, assim como através da realização de estágio, obtendo dessa forma, noções sobre a estrutura e organização das instituições escolares e sociais;

b) *Saberes da experiência* – alusivos ao facto de a experiência e o hábito estarem estreitamente ligados e, por isso mesmo, para o docente, “[...] aprender através das suas próprias experiências significa viver um momento particular, momento esse diferente de tudo o que se encontra habitualmente, sendo registado como tal no nosso repertório de saberes” (pp. 32-33);

c) *Saberes da ação pedagógica* – relativos ao facto de, geralmente, o educador deter os seus conhecimentos apenas para si e não os comprovar. Seria benéfico para a escola se os partilhasse particularmente num processo de reflexão crítica servindo sobretudo como “instrumento de medida” para se autoavaliar. Assim, o docente deve transformar e dar novos significados aos seus conhecimentos, pois a sociedade está sempre a mudar e tais mudanças refletem-se também nas instituições de ensino. É ao longo da prática profissional que o docente reedifica os seus saberes, aportado em experiências do dia-a-dia que constituem claramente os seus saberes e fazeres.

O Sistema de Ensino português, tendo como referência o Decreto-Lei n.º 41/2012, publicado no Diário da República, n.º 37, 1ª Série de 21 de fevereiro, que republica o Estatuto

da Carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário do ensino português, no Artigo 13º- Formação Inicial, refere que:

1- A formação inicial dos educadores de infância é a que confere habilitação profissional para a docência no respetivo nível de educação ou de ensino;

2- A formação inicial visa dotar os candidatos à profissão de competências e conhecimentos científicos, técnicos e pedagógicos de base, para o desempenho profissional da prática docente nas seguintes dimensões:

- a) Profissional, social e ética;
- b) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- c) Participação na escola e relação com a comunidade educativa;
- d) Desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Do ponto de vista da educação pré-escolar, a criança é um sujeito social possuidor de diversas dimensões que precisam de se tornar visíveis nas instituições de ensino pré-escolar (Krummenauer, 2008). Nesta medida, os educadores precisam de formação didático-pedagógica específica que os habilite a exercer funções em educação pré-escolar, pois quanto mais imatura for a criança, mais cuidados e responsabilidades devem ser assegurados. Assim, um profissional de educação pré-escolar deve ter uma formação baseada em três aspetos: a formação teórica, a pedagógica e a pessoal (Negrine, 1994). Negrine (1994) defende, ainda, que os objetivos da formação profissional de educadores de infância possibilitam, por um lado, uma melhor compreensão da criança e, por outro lado, preparam o futuro profissional para comportamentos de observação, escuta e disponibilidade mais efetivos.

Por estes pontos de vista pode-se deduzir que a formação inicial se desatualizará ao longo da carreira, sendo necessário recorrer à formação contínua pelo facto de a mesma ser



uma ferramenta indispensável a um exercício docente qualitativamente melhor e maior (Estrela, 2002).

#### **2.2.4. Formação Contínua**

A atual sociedade laboral está de tal maneira transformada pela evolução dos meios de trabalho que as habilitações profissionais adquiridas com a formação inicial já não são suficientes, necessitando de ser atualizadas e desenvolvidas ao longo do percurso pessoal e profissional de cada sujeito (Faria, Rurato, & Santos, 2000). Para Faria et al. (2000), são exigidas aos adultos novas habilitações que os tornem capazes de resolver problemas práticos, relativamente ao domínio e à eficácia da função exercida, ao domínio dos conhecimentos básicos e habilidades tecnológicas e sociais, assim como de habilidades de comunicação, organização e, principalmente, exige-se ao profissional o comportamento básico de “aprender a aprender” ao longo da vida.

As particularidades do desenvolvimento da criança, dos 0 aos 6 anos, e as práticas pedagógicas adequadas a ela (sobretudo o vínculo entre as funções de cuidar e educar), nem sempre são abordadas corretamente nos cursos de formação inicial (Barreto, 1994; Campos, 1994; Oliveira-Formosinho, 2002), abrindo espaço para a necessidade de se investir na formação em serviço, ou seja, na formação contínua.

Para Faria et al. (2000), a formação contínua será aquela que acontece ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial, privilegiando a ideia de que a inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente. Assim sendo, a que conclusões se pode chegar? Muitos são os pontos de vista defendidos por vários teóricos, porém, conclui-se que há uma conceção que lhes é comum: é essencial dar continuidade à

formação docente. Grilo (2012) refere aspetos relevantes sobre a formação contínua de docentes:

- É uma continuidade da formação inicial e evidentemente diferente desta;
- Aplica-se a um grupo de sujeitos com prática de ensino, o que influenciará os conteúdos programáticos e metodológicos de tal formação;
- Tem como objetivo aperfeiçoar conhecimentos, técnicas e comportamentos essenciais à prática pedagógica;
- É importante para a atualização dos procedimentos pedagógicos na sala de aula;
- É essencial a partilha e na troca de saberes entre os educadores;
- As práticas pedagógicas devem tentar acompanhar sempre as mudanças sociais.

A formação contínua de educadores está orientada para a partilha e resolução de situações problemáticas. Assim, o Decreto-Lei n.º 41/2012, no Artigo 15º- Capítulo III - Formação Contínua, prevê que:

- a) A formação contínua destina-se a assegurar a atualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à atividade profissional do pessoal docente, visando ainda o objetivo de desenvolver a carreira e a mobilidade;
- b) A formação contínua deve ser planeada de forma a promover o desenvolvimento das competências docentes.

O mesmo Decreto-Lei n.º 41/2012, no Artigo 16º- Ações de Formação Contínua, prevê:

- a) Que a formação contínua seja efetivada com base nos planos formativos organizados por escolas agrupadas ou não, fundamentada no diagnóstico das necessidades dos docentes;
- b) Que a formação contínua seja considerada na frequência das ações formativas, na iniciativa do docente e que contribua para o seu desenvolvimento profissional.

No que diz respeito às *necessidades de formação*, procurou-se averiguar as pretensões dos educadores angolanos sobre possíveis atividades de formação, por forma a identificar as suas necessidades neste domínio. Para Estrela (2002) é necessário continuar, ao longo da carreira, de maneira lógica e completa, encarar as necessidades de formação individuais e do sistema educativo, consequentes das alterações sociais e/ou do próprio sistema de ensino.

De acordo com Montenegro (2010), e no âmbito educacional, o termo *necessidade* surge com frequência relacionado com a ideia de formação e é comumente utilizado como base de estratégias organizativas. Em termos conceituais, quando é considerada a formação ao longo da vida e o formando é visto como participante ativo da sua própria formação, a perceção das necessidades por ele próprio é apresentada como agente facilitadora de uma formação eficiente.

Para Rodrigues e Esteves (1993, citados em Montenegro, 2010), a perceção das necessidades, por um grupo de sujeitos, faz com que os níveis de dúvida em relação ao que deve ser feito, reduzam. Os autores referem, ainda, que existe uma relação positiva entre a eficiência da formação e a satisfação que a mesma proporciona aos formandos. Segundo Montenegro (2010), há autores que diferenciam a avaliação das necessidades da análise das necessidades. A primeira (avaliação das necessidades) é usada para aludir a documentos informativos que abrangem tanto o reconhecimento de necessidades como as causas inerentes. Esta avaliação inclui a qualificação da questão de acordo com os modelos de formação a ser empregues para superar o problema. Logo, no que é referente à formação profissional, Barbier e Lesne (1986), defendem que o exercício avaliativo das necessidades de formação é sempre catalisador de propósitos de formação. De acordo com estes autores, podem identificar-se três formas de definir projetos promotores de formação, equivalentes a três modos sociais na avaliação das necessidades de formação:

1. A partir dos requisitos da atividade das instituições, dos fins promotores da

formação;

2. A partir da manifestação das expectativas por parte dos sujeitos, dos fins promotores da formação;

3. A partir da importância social, em contexto laboral, dos fins promotores da formação.

É feita uma avaliação das necessidades de formação sempre que se procuram reconhecer questões para as quais a formação tenha a possibilidade de colaborar (Barbier & Lesne, 1986). Estes autores referem, ainda, que analisar necessidades é um exercício de edificação de objetivos num plano geral ou particular, precisando de ser observado tal como é. Assim sendo, fazem referência a três áreas de construção de objetivos de formação:

1. A área de questões referentes ao uso de aptidões em atuações sociais, por parte do sujeito;

2. A área de questões relativas à instituição de formação e à sua estrutura;

3. A área de questões relacionadas diretamente com as razões da formação.

No que respeita às técnicas de análise de necessidades, Barbier e Lesne (1986, citados em Canário, 2000) realçam que não há conjunto de processos reciprocamente exclusivos, mas sim complementares. Este facto justifica-se porque as necessidades de formação não compõem dados objetivos, uma vez que surgem do requerido institucionalmente (pelas questões laborais experienciadas no quotidiano). Neste âmbito, os autores propõem um modelo sistémico de análise dos propósitos, promotores da formação, para sua planificação. Nas três áreas de construção de objetivos de formação já referidas, as necessidades são percebidas como resultados sociais, não existem naturalmente no íntimo dos sujeitos, não havendo, assim, a possibilidade de as reconhecer através da observação direta mas, através da constante evolução das experiências sociais (Barbier & Lesne, 1986).

A análise das necessidades de formação não pode ser referida como precisa por ser um resultado histórico-social; o reconhecimento dessas necessidades decorre do ponto de vista escolhido e equivale a um sistema de interpretação dos factos, de um contexto social com valores de referência e estabelecimentos de ensino onde se concretiza o procedimento. Deste modo, é importante que a união entre estes fatores se altere para se ter acesso à determinação de outras necessidades (Montenegro, 2010).

### **2.2.5. Contextos de Formação**

Os estabelecimentos de ensino vocacionados para a formação superior são definidos por Ferry (1991) como sendo organizações que representam conhecimentos na área formativa, através dos seus calendários, projetos de estudo, programas e certificações. Tais estabelecimentos projetam a formação implícita nos modelos de ensino num conjunto de técnicas, práticas dos formadores, motivações dos formandos e nas ligações identificadas entre ambos. De acordo com Estrela (2002), o modo como os estabelecimentos de ensino superior assumem a formação, progride na ligação de assuntos, nas seguintes áreas:

*Política:* profundamente ligada aos problemas sociais. Considera que o educador é formado com o objetivo de educar, tendo em conta certas funções e papéis. Entende que a sua formação seja consequência de uma combinação de escolhas de índole política, tanto a nível das condições de acesso à formação, como das funções dos estabelecimentos de ensino superior com missão formadora, do grau académico habilitado a certificar, dos programas e conteúdos de ensino, assim como da fusão entre teoria e prática. Estrela (2002) indica ainda, que a formação de educadores tem um papel de regulador social, reproduzindo as relações de poder que se expandem no âmbito académico, pela organização hierárquica do conhecimento.

*Filosófica:* desta dimensão surge a perceção de Homem e de mundo, bem como das afinidades criadas entre ambos;

*Histórica:* abrange o que foi considerado e planeado no passado, assim como as expectativas e aspirações para o futuro. O modo como a formação docente é pensada emerge na valorização/desvalorização da ação profissional e na interpretação da situação social da profissão, que se assegura nas ligações com o Estado e com toda a comunidade. Nesta dimensão fundamenta-se a conceção da profissionalidade.

*Científica e técnica:* considera as aptidões científicas que o formando terá de incrementar. Por esta razão, a formação deverá ter em conta todos os estudos efetuados anteriormente, e que contenham dados recentes sobre estudantes e contextos de formação.

De acordo com o indicado, dos projetos disciplinares vigentes resulta um modelo interdisciplinar, na procura de uma extensão curricular que ofereça uma formação de natureza diversa, apoiada em factos pedagógicos concretos da educação de infância e nas circunstâncias sociais identificadas no meio profissional. Deste modo é possível ligar, de modo coerente, as seguintes áreas disciplinares: Ciências da Educação, Formação Científica, Metodologias e Didáticas Específicas, assim como Prática Pedagógica. Deste facto resulta que, durante a formação inicial, são consideradas as diversas dimensões contextuais com que a formação atua em conjunto, direta ou indiretamente, e que serão capazes de mudar a forma de aprender a ser pelo educador de infância (Mesquita-Pires, 2007).

Assim, como é defendido nos estudos de Alarcão (2000, 2002), Alarcão e Sá-Chaves (2000), a formação de educadores de infância precisa de progredir considerando a dimensão contextual de ligação entre os diversos meios que possibilitam a atuação do educador estagiário, como explicado na Figura 1:

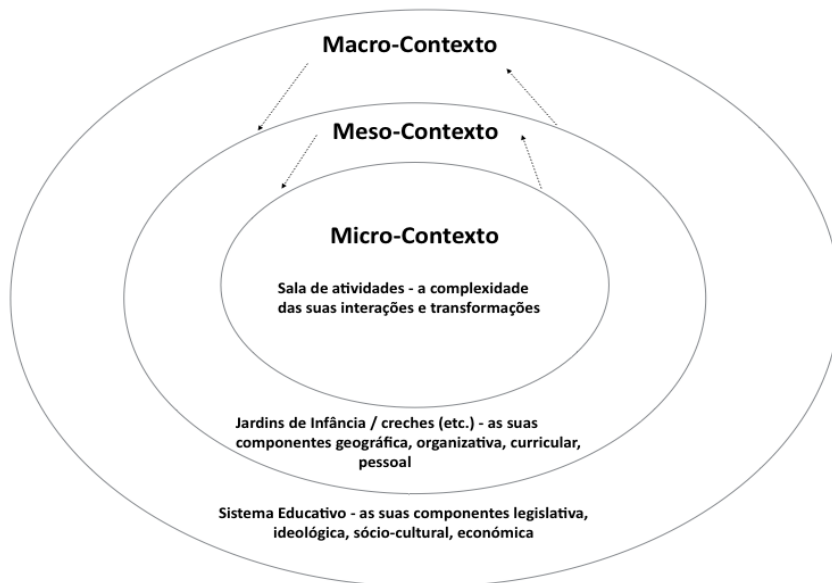


Figura 1. Diagrama dos diferentes contextos de socialização do educador-estagiário.

Fonte: Adaptado do modelo ecológico de Bronfenbrenner (Mesquita-Pires, 2007)

De acordo com Martins e Szymanski (2004), no modelo bio-ecológico de Bronfenbrenner (1977, 1989, 1996), reestruturado do modelo ecológico do qual este foi adaptado, quando o autor faz referência ao contexto está a aludir ao meio ambiente geral em que o sujeito está integrado e onde ocorrem os processos de desenvolvimento. Os múltiplos meios fracionados pelo autor, incluindo tanto os meios mais diretos nos quais o sujeito vive, como os mais afastados, que o sujeito nunca frequentou, têm relação e poder de influir a sua evolução. Estes meios ou contextos são designados como micro, meso, e macro contextos, e acerca deles se passa a explicar:

*Micro-Contexto*: neste contexto o educador estagiário desenvolve a sua atividade profissional e torna-se profissional, também e, sobretudo, no meio escolar. A escola, como espaço laboral, é o micro-contexto sócio-histórico em que o educador estagiário pratica amplamente a sua atividade como “ser de transformação” (Damasceno & Therrien, 2000, citado em Mercado & Cavalcante, 2007). É assim, por meio da sua ação junto aos demais atores sociais, presentes na escola (colegas de trabalho, gestores, funcionários e alunos) ou que a ela

se vinculam (comunidade em geral e técnicos do sistema), e com os quais precisa de negociar, discutir e entrar em acordo, tendo em vista a efetivação dos objetivos educacionais, que o professor se define como um sujeito de práxis (Mercado & Cavalcante, 2007);

*Meso-Contexto:* aqui, e de acordo com a interpretação do diagrama, o educador estagiário desenvolve a sua atividade profissional em creches e jardins-de-infância, num espaço geográfico que já não é a sua sala de aula mas antes um espaço de prática pedagógica, organizado de acordo com as orientações curriculares vigentes às quais ele terá de se submeter;

*Macro-Contexto:* neste meio, o educador estagiário continua a desenvolver a sua prática educativa, submetido à componente legislativa, ideológica, sociocultural e económica do sistema educativo implementado.

Importa salientar que os formadores, enquanto profissionais da educação devem garantir que o seu foco é sempre o espaço escolar, independentemente do nível de ensino a lecionar (Amaral, 2004, citado em Dalben et. al., 2010).

### **2.3. Objetivos e Plano curricular da Educação pré-escolar**

Pelas semelhanças encontradas tanto nos objetivos educativos como no plano curricular do Ensino Pré-escolar em Angola e em Portugal, é importante referir aqui aspetos concernentes à essas duas áreas.

#### **2.3.1. Em Angola**

De acordo com o Artigo 12º da Lei de Bases do Sistema de Ensino angolano (Lei 13/01 de 31 de dezembro, p. 6), os objetivos do subsistema de educação pré-escolar são:

a) Promover o desenvolvimento intelectual, físico, moral, estético e afetivo da criança, garantindo-lhe um estado sadio por forma a facilitar a sua entrada no subsistema de ensino geral;



b) Permitir uma melhor integração e participação da criança através da observação e compreensão do meio natural, social e cultural que a rodeia;

c) Desenvolver as capacidades de expressão, de comunicação, de imaginação criadora e estimular a atividade lúdica da criança;

d) Permitir um desenvolvimento equilibrado de todas as potencialidades da criança.

Estes objetivos deverão ser atingidos dentro do Plano Curricular da educação pré-escolar, que deve cooperar para uma igualdade de oportunidades, onde as crianças encontrem áreas para desenvolver aprendizagens, com o objetivo de promover uma formação e um crescimento harmoniosos (INIDE, 2013). De acordo com o INIDE (2013), o currículo da educação pré-escolar abrange os planos de estudo para crianças de 3, 4 e 5 anos de idade. No mesmo constam as seguintes áreas curriculares: Comunicação Linguística, Representação Matemática, Expressão Manual e Plástica, Meio Físico e Social, Expressão Motora/Psicomotricidade e Expressão Musical. A opção de planificação e a série de conteúdos didáticos a serem administrados é deliberada por meio da combinação e convergência de vários âmbitos e condições tais como:

- O modelo curricular aplicado;
- O modelo de educação e o modelo pedagógico fundamentado;
- As teorias psicológicas a respeito do desenvolvimento cognitivo moral;
- A análise do sistema de conceção psicológica dos conteúdos.

Para as *crianças de três anos de idade*, o plano de estudos inclui a Comunicação Linguística e Literatura Infantil, a Representação Matemática, o Meio Físico e Social, a Expressão Manual e Plástica, a Expressão Musical e a Expressão Motora/Psicomotricidade. A dosificação recomendada garante a organização dos conteúdos e dá a possibilidade de se

desenvolver a linguagem, a socialização de ideias, a relação com os pares e com os adultos, a audição, o sistema muscular, a coordenação motora, o hábito e o prazer de ler e de escrever, a atenção e os hábitos de higiene. As atividades deverão durar entre 7 e 15 minutos, com exceção das psico-motoras que poderão decorrer entre 15 e 30 minutos. Duas atividades por semana são suficientes dado que a capacidade cognitiva e maturidade dos seus órgãos, nesta idade, é muito frágil. O número de horas proposto é flexível, podendo mudar de acordo com as necessidades do grupo e a criatividade do educador de infância, uma vez que nesta idade a criança aprende enquanto brinca (INIDE, 2013).

O plano pedagógico para as *crianças de quatro anos de idade* abrange as mesmas áreas. Segundo o INIDE (2013), para as crianças dessa faixa etária o desenvolvimento da linguagem deverá concentrar-se na oralidade, integrando aos poucos atividades como o desenho e a sua leitura, o que possibilitará a formação de base nos conteúdos, dessas áreas, para as classes seguintes. Nesta fase, a comunicação oral é importante, pelo que as ações devem permitir que a criança manifeste, de forma básica, as suas necessidades e perceba questões quotidianas, devendo saber expressar-se, em diferentes situações, de maneira compreensível. Estas atividades deverão acontecer entre 2 e 5 vezes por semana, num total de 19 horas.

Para as *crianças de cinco anos de idade*, ou da classe de iniciação, o plano pedagógico engloba as mesmas áreas mas, mais focadas na convivência com o meio exterior, o que possibilita à criança gerar noções realistas sobre o seu mundo interno, estimulando a sua aptidão para compreender a existência de materiais, pessoas, formas, cores, sons e cheiros, para mover-se no espaço, para manusear objetos e para testar e exprimir vontades e emoções próprias (INIDE, 2013). As diversas áreas de atividade, num total semanal de 23 horas, deverão ter lugar de 3 a 5 vezes, e ser lecionadas com métodos pedagógicos lúdicos. O plano de estudos, aplicado à educação pré-escolar em Angola prevê um horário das 08:00 às 12:00 horas para Centros Infantis (Jardins-de-infância) e pode ser diferente de um para outro, dependendo da

realidade institucional. A classe de iniciação, por exemplo, pela carência de espaços adequados, decorre em salas de escolas do ensino primário, onde é criado um horário diferente do das crianças das classes seguintes. De acordo com a idade, as atividades ao longo da manhã têm uma duração de menos de quatro horas e meia.

### **2.3.2. Em Portugal**

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e com o estabelecido na Lei-Quadro n.º 5/97, publicada no Diário da República n.º 34/1997, Série I-A de 10 de fevereiro, p. 15), “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo da educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”. Este é um princípio que fundamenta todo o artigo da referida Lei e destina-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim-de-infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do(s) estabelecimento(s) de ensino e, daqui decorrem os seguintes objetivos pedagógicos gerais:

a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática, numa perspetiva de educação para a cidadania;

b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;

c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola para o sucesso da aprendizagem;

d) Estimular o desenvolvimento global, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;

e) Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;

f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;

g) Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;

h) Proceder á despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;

i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

Segundo o Ministério da Educação Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE, Portugal, 2006/2007), o desenvolvimento do currículo, ou do plano pedagógico na educação pré-escolar em Portugal, tem como referência as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, aprovadas pelo Despacho nº 5220/97, publicado no Diário da República, 2ª série, nº 178, de 4 de agosto. Este documento estabelece uma combinação de regras gerais pedagógicas e organizativas que apoiam o educador de infância no processo educativo que desenvolve com a criança. Sendo um modelo comum para todos os educadores que trabalham tanto no ensino público como no ensino privado, este referencial implica a capacidade de os mesmos poderem estabelecer várias opções de educação, podendo ser adaptado do programa quotidiano das áreas disciplinares, dependendo das competências psico-físicas da criança, duração das atividades, meios de ensino, materiais disponíveis ou dos métodos planeados pelo educador.

De acordo com o mesmo documento, as áreas de conteúdo recomendadas nas Orientações Curriculares são: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação (com o domínio das expressões - motora, dramática, plástica, e musical; o

domínio da linguagem e abordagem da escrita e o domínio da matemática) e a Área de Conhecimento do Mundo. Essas áreas são referências gerais para a planificação e avaliação das circunstâncias de aprendizagem. O currículo é gerido pelo educador de infância que, com base no processo decorrente da observação reflexiva, planeamento, ação e avaliação, traça planos de concretização e de operacionalização, adaptando-os às circunstâncias, de acordo com os interesses e as necessidades de cada criança.

O modelo educativo e o(s) modelo(s) pedagógico(s) defendido(s) são deliberado(s) politicamente, determinado(s) pelo tipo de sociedade, de indivíduo e de conhecimento que se deseja edificar. Contudo, na base dessas escolhas, e de acordo com as mesmas, é indispensável elaborar um sistema de ensino sustentado cientificamente sobre o conhecimento dos processos de desenvolvimento. De acordo com o GEPE (2006/2007), a execução do plano curricular tem como base a educação da criança, tem fundamentos que devem articular-se tais como: o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis; o reconhecimento como sujeito do processo educativo; a valorização dos saberes como fundamento de novas aprendizagens; a construção articulada do saber; a exigência de resposta a todas as crianças, o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação. Nesse sentido, as crianças aprendem a aprender, a relacionar-se e a fazer parte de um grupo, a formular opiniões e a aceitar as dos outros, desenvolvendo um espírito democrático, num clima de participação e partilha.

No referencial das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997) aplicado ao ensino pré-escolar português, a carga horária do pessoal docente equivale a 35 horas semanais, distribuídas por cinco dias de trabalho. A parte letiva compreende 25 horas semanais, devendo existir um auxiliar de ação educativa para cada uma ou duas salas, com habilitações mínimas a escolaridade obrigatória.

Existem semelhanças entre o ensino pré-escolar angolano e o português quanto aos objetivos e quanto ao plano pedagógico, o mesmo não acontece no que diz respeito à formação

docente. De acordo com o GEPE (2006/2007), a Portaria nº 413-A/1998 de 17 de julho, estabeleceu a obrigatoriedade da detenção do grau de “licenciado” por parte dos educadores. A formação do pessoal docente, que inclui os educadores de infância, compreende a formação inicial - realizada em Escolas Superiores de Educação integradas em Institutos Superiores Politécnicos, ou Escolas Superiores de Educação públicas e privadas não integradas em Institutos; a formação especializada e a formação contínua, previstas na Lei de Bases do Sistema Educativo português.

#### **2.4. Síntese do Capítulo**

Em suma, no presente capítulo foi delimitado o conceito de educador de infância: suas qualidades, competências e funções pedagógicas. Fez-se ainda referência à formação profissional, falou-se de alguns modelos e contextos de formação docente e do conceito necessidades de formação. No âmbito da reforma educativa, e em particular em educação pré-escolar, abordaram-se algumas orientações curriculares aplicadas ao ensino pré-escolar português e ainda os objetivos da educação pré-escolar em Angola e em Portugal.

No capítulo seguinte serão apresentados elementos de literatura de referência sobre o conceito envolvimento.

## **Capítulo III – Envolvimento dos Educadores de Infância: Conceptualização e Avaliação**

Procedeu-se neste capítulo à conceptualização do envolvimento dos educadores de infância, quer em aspetos mais gerais como mais particulares, como a relação entre envolvimento e motivação, e envolvimento em contexto laboral; são ainda apresentados elementos de revisão da literatura acerca da avaliação do envolvimento.

### **3.1. Envolvimento dos educadores**

Vivemos numa sociedade que já não admite uma escola passiva, mas, sim, impõe uma escola ativa, empreendedora e com acesso ao meio, uma escola promotora de cultura de comunicação, de partilha com a comunidade escolar e com o meio envolvente, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento equilibrado dos indivíduos (Saraiva, 2002). Deste modo, segundo Saraiva (2002), a escola atual requer novos procedimentos e deveres a todos os que colaboram no processo de ensino e aprendizagem, sejam professores, pais e encarregados de educação, entre outros. A função do professor, fundamental enquanto impulsor do processo, é decisiva para o êxito de qualquer reforma educativa. Assim, a escola é um contexto de troca de saberes, onde todos os intervenientes convivem parte do tempo; por essa razão, é essencial que cada um se sinta uma peça componente da mesma, pois que, pensar numa instituição como é o caso da escola, obriga necessariamente a que se pense nos sujeitos que a integram, que laboram e participam na conquista de metas comuns, assim como nas inter-relações que se criam. Como refere Teixeira (1995, citado em Saraiva 2002, p. 162), "uma organização é um conjunto de indivíduos que interagem. O que fizerem com as suas relações definirá o que é a organização".

Uma vez que por envolvimento dos educadores de infância entende-se a situação mental positiva relacionada com o trabalho e representada por vigor, dedicação e absorção (Schaufeli et al. 2002), o envolvimento na escola deve ser compreendido como o que serve de modelo a

um projeto político/democrático; como declaração de vantagens e de desejos; na qualidade de meio que restringe e até impede algumas ações; como forma de mediação nos domínios de decisão política e organizacional, causador quer de discórdias, quer de acordos ajustados (Lima, 1992). Lima (1992) destaca que, por meio de um sistema de combinação de quatro vertentes: democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação, é possível caracterizar as diversas maneiras e modelos de participação na escola. Nesse âmbito, de acordo com o mesmo autor, o envolvimento determina um comportamento de maior ou de menor compromisso dos atores nas atividades de organização, de maneira a mostrar certos interesses e decisões. Por esse motivo, a participação dos sujeitos pode mostrar vigor/energia, previdência ou indiferença. O envolvimento pode apresentar-se na forma de participação ativa, reservada e passiva:

- Participação ativa, em que os sujeitos de maneira individual ou em equipa, mostram vigor e competência para levar à tomada de decisões nos diferentes campos de ação da organização;
- Participação reservada, em que os sujeitos são prudentes de maneira a proteger os benefícios e evitar riscos. Distingue-se por alguma ação, podendo desenvolver-se para uma participação de alto ou baixo envolvimento, conforme o ponto de vista dos sujeitos;
- Participação passiva, em que os sujeitos em contexto organizacional manifestam comportamentos de dúvida, supressão e indiferença.

García-Renedo, Llorens e Salanova (2006) e Cifre (1969), ao analisarem as três dimensões do *engagement* indicadas por Schaufeli e Bakker (2002), realçaram que o vigor implica altos níveis de energia e resistência mental no trabalho, persistência e um forte desejo de esforçar-se, inclusivamente quando aparecem dificuldades no dia-a-dia. A dedicação denota a alta implicação laboral e manifesta-se nos altos níveis de significado, no entusiasmo,



inspiração, orgulho e nos desafios relacionados com o trabalho. A dimensão absorção ocorre quando se está plenamente concentrado e feliz enquanto se trabalha, quando se tem a sensação de que o tempo passa muito rápido e se tem dificuldade em afastar-se do que se está a fazer.

Não obstante o *engagement* laboral ou no trabalho ser um conceito relativamente novo e, em consequência disso, não existirem muitas pesquisas a respeito do assunto, é possível, no entanto, com base em estudos já realizados, encontrar pesquisas que confirmam a existência de *engagement* laboral em vários campos, entre eles, o da docência (Pocinho & Perestrelo, 2011). Existem estudos que reforçam a ideia de que o envolvimento no trabalho é um constructo mundial (Vazquez, Magnan, Pacico, Hutz, & Schaufeli, 2015). Num estudo sobre o envolvimento, realizado em Espanha (Durán et al., 2005), com docentes do ensino básico, secundário e de adultos, foram encontrados resultados de *engagement* altos, com valores médios de resposta de 5,03 para a dimensão de vigor, de 4,94 para a dedicação, e de 4,71 para a absorção, numa escala de 0 a 6. Os autores encontraram semelhanças entre as dimensões do *engagement*, as do *burnout* e a satisfação laboral, relevando, em especial, a dedicação que aparece como fundamental no que respeita à conciliação positiva do bem-estar psíquico dos trabalhadores. Estes resultados estão de acordo com os das pesquisas realizadas por Schaufeli et al. (2002), das quais se confirmou que os profissionais com graus mais altos de vigor, dedicação e absorção tinham comportamentos mais positivos em situações de stress. Num estudo realizado em cinco regiões do Brasil, cujo objetivo era adaptar e obter provas de validade da versão brasileira da *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES), encontraram-se diferenças de envolvimento em relação à idade. Em contexto português, um estudo realizado por Picado (2007), com o objetivo de perceber de que forma a utilização de determinado tipo de estratégia de *coping* poderá conduzir ao *burnout* ou, preferencialmente, ao *engagement*, confirmou que das três dimensões, a dedicação é a que apresenta valores mais elevados, com média de resposta de 5,83, sendo que 97,2% das respostas dadas se posicionam acima do valor

médio da escala de cinco pontos usada na pesquisa. O vigor apresentava uma média de 4,87 e 84,9% das respostas estava acima do ponto três da escala; e a absorção aparece com uma média de 3,74, com 58,9% das respostas abaixo do ponto quatro. Estes valores são estimulantes e demonstram que ainda que existam muitos professores em *burnout*, também há muitos professores envolvidos. Por esse facto, é possível, por meio de uma adequada formação inicial e contínua, desenvolver o *engagement* na profissão docente, tornando-as mais importantes para todos os participantes do processo de ensino/aprendizagem.

Segundo Patrão, Pinto e Santos-Rita (2012), o bem-estar dos docentes deve incluir um conjunto de temas essenciais a serem abordados na atualidade, atendendo às alterações no sistema de educação, indo além do foco no equilíbrio afetivo dos mesmos, mas procurando compreender que causas podem estar ligadas a esse estado. Adicionalmente, o envolvimento das auxiliares de educação, pais e de outros elementos da sociedade é muito importante na concretização de situações educativas planificadas pelo educador de infância, de modo a ampliar as relações com os pares e tornar assim o processo de educação qualitativamente melhor (Portugal, 1997, citado em Vasconcelos, 2012).

### **3.2. Envolvimento e Motivação**

Na tarefa de conceptualização do envolvimento cabe, neste ponto, proceder à diferenciação e explicitação da relação entre este constructo e a motivação. A distinção entre os conceitos resulta da delimitação que tem vindo a ser estabelecida na literatura, sendo que às dificuldades associadas à clarificação do conceito envolvimento prende-se a sua proximidade com o constructo motivação (Wang & Eccles, 2011). Embora o envolvimento assuma uma presença mais recente na literatura, comparativamente com a motivação, alguns autores sugerem a inclusão da motivação no meta-constructo (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004),

enquanto outros defendem tratar-se de conceitos diferenciados e com delimitações únicas (Skinner & Pitzer, 2012).

De acordo com Reeve (2013), motivação e o envolvimento posicionam-se como conceitos com definições e campos de investigação próprios e inconfundíveis. A relação passível de ser estabelecida entre os dois constructos resulta, por sua vez, de uma perspectiva motivacional do envolvimento, segundo a qual este é assumido como um constructo organizador dos processos motivacionais.

Por outro lado, o envolvimento tem vindo a ser descrito como um potencial meta-constructo no campo da educação (Fredricks et al., 2004), ancorando linhas diferenciadas de investigação sob o mesmo modelo conceptual aglutinador.

No entanto, é possível situar as raízes da investigação sobre o envolvimento na literatura relativa à motivação (Schunk, 2005), observando-se que alguns pesquisadores usam os termos indiferenciadamente (Martin, 2007). Neste enquadramento, têm-se somado à conceptualização do envolvimento aspetos de ordem afetiva, como o gosto, sentimento de pertença e valorização (Eccles & Wang, 2011). Estes termos são similares aos utilizados na conceptualização da motivação (Fredricks et al., 2004). Reschly e Christenson (2012a) referem que a definição do envolvimento compreende uma componente observável, relativa ao comportamento, e duas componentes não observáveis, ou internas, consubstanciadas nas dimensões afetiva e cognitiva do envolvimento. A razão da aparente indiferenciação entre motivação e envolvimento pode, assim, encontrar-se na operacionalização das componentes internas do envolvimento.

Pianta, Hamre, e Allen (2012) consideram que o envolvimento reflete estados e capacidades cognitivas, emocionais, comportamentais e motivacionais. Pode ser descrito como “a energia em ação, a ligação entre uma pessoa e uma atividade” (Russel, Ainley, & Frydenberg, 2005), sendo que, neste caso, os autores fazem referência ao compromisso e investimento do aluno face a uma determinada tarefa ou atividade. Por sua vez, a motivação é

de ordem privada, implicando processos psicológicos, neurológicos e biológicos, encontrando-se no domínio do não-observável, exteriorizada mediante comportamentos observáveis (Reeve, 2013). A relação entre os conceitos é estabelecida por alguns autores que perspetivam o envolvimento como resposta aos estados motivacionais do aluno - autonomia, competência, vinculação, controlo percebido (Skinner et al., 2008). Tal não significa, todavia, que a motivação se esgote quando iniciada a ação ou que o envolvimento não implique impacto na motivação futura (Janosz, 2012). No sentido de evitar um juízo oposto, é sugerido na literatura que se pense na relação entre envolvimento e motivação como “processos de envolvimento” (Guthrie, Wigfield & You, 2012).

Skinner e Pitzer (2012) partilham da perspetiva do envolvimento como uma manifestação da motivação, referindo que o essencial das teorias da motivação é a sua preocupação com os processos psicológicos que subjazem à energia, propósito e durabilidade da ação, ou seja, o envolvimento. Assim, poder-se-á afirmar que os pesquisadores do envolvimento se interessam pela motivação enquanto fonte do empenhamento, ao passo que os que estudam a motivação prendem a atenção nos efeitos dos seus processos, portanto, sobre o envolvimento (Reeve, 2013). De acordo com Reeve (2013), numa perspetiva motivacional do envolvimento, a teoria da autodeterminação sugere novas e importantes funções do envolvimento, propondo a noção de causalidade recíproca entre envolvimento e motivação. Nesta relação, o envolvimento posiciona-se como fator mediador e explica a relação motivação-desempenho académico, sendo que as alterações produzidas no envolvimento, pela motivação, traduzem-se em mudanças no contexto de aprendizagem. O envolvimento do aluno produz, por sua vez, alterações na sua própria motivação, considerando que o envolvimento deste na escola (nas dimensões comportamental, afetiva, cognitiva e empreendedora) consubstancia-se na ação levada a cabo com vista à satisfação das suas necessidades psicológicas (Reeve, 2013). A qualidade da motivação do aluno (fontes adquiridas e fontes

inerentes de motivação autónoma) é, nesta perspetiva, simultaneamente uma causa e uma consequência do seu envolvimento.

Em termos gerais, parece poder retirar-se das perspetivas indicadas a ideia de que a motivação explica as causas que orientam, sustentam e alimentam o envolvimento. Esta é, assim, a manifestação observável da motivação (Skinner, Kindermann, Connell, & Wellborn, 2009a; Skinner, Ferrer, Marchand, & Kindermann, 2008; Skinner, Kindermann, & Furrer, 2009b, 2008). Esta ideia é reforçada por Linnenbrink e Pintrich (2002), ao considerarem que os mecanismos de autorregulação do indivíduo medeiam, também, a relação entre este e o contexto em que se insere; daqui deduz-se que o envolvimento condiciona igualmente a motivação. A relação entre motivação e envolvimento é, portanto, dinâmica e complexa.

No estudo da interação dinâmica entre motivação e envolvimento será de considerar ainda as relações entre as perceções individuais do aluno (autonomia, atribuição causal, autoeficácia, expectativas, vínculos, competência percebida e outros) e aspetos contextuais (relações de apoio estabelecidas com pais, professores, pares, escola e outros), com a finalidade de compreender de que forma essas relações influenciam o vínculo entre motivação e envolvimento (Skinner et al., 2009b).

Janosz (2012) refere que a investigação decorrida sobre a relação entre envolvimento e motivação é consensual no reconhecimento de que a motivação precede e condiciona, em termos de intensidade e de qualidade, o envolvimento. Para Janosz (2012), as razões para este condicionamento baseiam-se na própria definição da motivação (conjunto de afetos, atitudes, competências, controlo, orientação para objetivos, valores e expectativas) e nas funções que exerce na mobilização do indivíduo para e durante a ação (neste caso, envolvimento). Dada esta relação, a elaboração de propostas de intervenção no contexto escolar deverá considerar que, não só o envolvimento influencia o desempenho e os resultados académicos, mas também que a motivação exerce influência sobre o envolvimento. A ideia central a retirar desta

observação é a de que as organizações e instituições educativas deverão providenciar as práticas e meios necessários para a promoção, tanto do envolvimento como da motivação, uma vez que estes são despoletados e alimentados também pelos contextos em que ocorrem (Janosz, 2012).

Considerando que as questões de investigação do presente trabalho abarcam a exploração das conceptualizações motivacionais do envolvimento, cabe sumarizar este ponto referindo que, no essencial, a motivação é percecionada como a “energia” (Russel et al., 2005; Skinner et al., 2009b) que alimenta e dirige a “ação” - envolvimento - do aluno na relação com a escola e com as suas aprendizagens. Para Lobos (1975), a noção de motivação pode ser resumida da seguinte maneira: a) é dirigida para o alcance de um propósito e; b) é composta por todos os agentes que estimulam e orientam a atitude de um sujeito. Por outras palavras, a motivação diz respeito à forma como um comportamento começa, se sustenta e termina, assim como se relaciona com a subjetividade da instituição durante o tempo em que tal sucede. Por sua vez, o envolvimento, enquanto “ação”, mantém a motivação (Skinner et al., 2009b). Tratando-se de conceitos distintos, mas com estreita relação, sublinhe-se, contudo, que o envolvimento merecerá ser investigado em si mesmo, pela evidência de que um indivíduo pode estar motivado para realizar determinada tarefa e, no entanto, não se envolver na mesma. A motivação surge assim como condição necessária, mas não suficiente para o envolvimento (Appleton, Christenson, Kim, & Reschly, 2006), sugerindo-se que a investigação concentre esforços na compreensão da relação entre os dois constructos, com vista a poder responder tanto a fenómenos de dissonância entre a motivação e o envolvimento do aluno na escola, como as realidades que reclamam intervenção nalguns destes domínios (Willms, 2003). Para que tal suceda, é sugerido que os estudos prossigam com a diferenciação teórica entre os dois constructos (Reschly & Christenson, 2012a).

É de uma importância fundamental o estudo do envolvimento, ou *engagement*, em áreas cujos profissionais trabalham de uma forma direta com o público. O *engagement* aparece como a aptidão que o sujeito tem de retirar acontecimentos positivos do seu trabalho, sendo um constructo relativamente recente da psicologia positiva (Rodrigues & Barroso, 2008). Para Csikszentmihalyi (1990, citado em Hart, Stewart, Shane & Jimerson, 2011, p. 67), “o envolvimento é uma atividade produtora de crescimento através da qual um indivíduo atribui atenção na resposta ativa ao meio ambiente”.

Apesar das dificuldades ligadas à definição do conceito de envolvimento o sentido que se lhe dá apoia-se numa visão sistémica/ecológica, da qual se concorda que o envolvimento na escola é fruto das relações entre os indivíduos e o meio ambiente (Bakker, Schaufeli, Leiter, & Taris, 2008). Reforça-se, assim, o valor das dimensões que o constituem, mais especificamente o vigor (vontade de se esforçar e de persistir diante das dificuldades), a dedicação (sentido que se dá ao trabalho que se faz, como orgulho, entusiasmo e inspiração) e a absorção (concentração no trabalho ao ponto de ser difícil abandoná-lo). De acordo com Baker et al. (2008), algumas definições são encontradas na literatura e possibilitam a compreensão do envolvimento com o trabalho, vínculo afetivo que integra o campo teórico do comportamento organizacional. Para Lodahl e Kejner (1965) o conceito envolvimento representa a intensidade em que a execução de algo por parte um sujeito em contexto laboral o influencia; tem ligação com o que a tarefa representa para esse mesmo sujeito. De acordo com Kanan e Zanelli (2011), quando o sujeito se envolve, o trabalho absorve-o, ajudando-o a experienciar as suas tarefas de maneira positiva. Pode, pois, afirmar-se que, para que se compreenda o envolvimento com a tarefa, seu sentido e significado para os docentes, é fundamental perceber-se as atividades realizadas pelos demais elementos presentes, no contexto laboral e na prática social, envolventes (Kanan & Zanelli, 2011).

Devido à popularidade da Psicologia Positiva - campo de análise definido pelo estudo das capacidades, motivações e realizações dos sujeitos (Sheldon & King 2001), que estuda os fatores que colaboram para a promoção da atividade ótima de pessoas, grupos e instituições (Seligman, Steen, Park, & Peterson, 2005), na última década, estudos de Jesus (2004) e Pinto e Chambel (2008) sobre o mal-estar docente, estão a dirigir o seu foco de interesse para o *engagement*, ou envolvimento, como constructo teórico contrário do *burnout* – “[...] síndrome de exaustão emocional” (Maslach & Jackson, 1986, p.1), sendo o *engagement* entendido numa perspetiva positiva. Do ponto de vista de Quick, Little e Nelson (2009), o *engagement* é o resultado natural das emoções e atitudes positivas.

Assim como o esgotamento e o cinismo são considerados o “coração do *burnout*”, o vigor e a dedicação constituem o “coração do *engagement*”. Por este facto, são consideradas dimensões diretamente opostas, isto é, o esgotamento *versus* vigor e o cinismo *versus* dedicação (García-Renedo, Llorens, Cifre, & Slanova, 2006).

Retomando o conceito de motivação, e de acordo com Lobos (1975, p.17), Roger Brown (1965) manifestou-se de uma forma estimulante com a afirmação: "nem o conceito de atitude nem o de motivo foram inventados pelos psicólogos. Identicamente aos casos dos conceitos de habilidade, característica e valor, etc., atitude e motivo pertencem a um conjunto de categorias utilizadas pelos leigos ao construir o conceito geral da personalidade". Para Lobos (1975), esta declaração propõe uma variedade de conceitos ligados à motivação. Porém, as dissemelhanças entre os mesmos são pequenas levando a que às vezes não se distingam. Assim, o melhor é começar por definir-se uma noção primária de motivação, bem como os seus constituintes mais relevantes. Segundo Lobos (1975, p.17): “a definição de "motivo" encontrada em dicionários indica ser ele "algo que impulsiona uma pessoa a atuar de uma certa maneira". Logo, o estudo da "motivação" compreende essencialmente o estudo "da direção e persistência da ação". Entretanto, outra ideia sobre a "motivação" é aquela que a relaciona "com



a conduta em termos dos objetivos por ela perseguidos". Segundo o mesmo autor, para melhor se compreender as características mais interessantes da motivação, é importante reconhecer componentes que podem ser:

- a) *Motivo*: referido por Guilford (1959) como condição temporária derivada da determinação de objetivos específicos;
- b) *Objetivo*: relativo ao fim para o qual é direcionado o comportamento e que provavelmente induz a necessidade;
- c) *Valor*: referente à necessidade que o sujeito promove e o fim selecionado para ser cumprida. O valor é estruturado em parte do "eu". Nesse caso, o motivo será, possivelmente, o resultado de princípios morais e de atitudes num período alargado de tempo próprios do carácter do sujeito, justificados nas suas particularidades e nas sensações que um dado contexto exerce sobre o mesmo sujeito;
- d) *Condições temporárias*: de acordo com Guilford (1959), é um constituinte complementar, circunstancialmente existente na atitude motivada, também denominada pelo autor como “condições orgânicas temporárias”, em que a durabilidade não é tão grande para ser considerada parte do carácter.

O termo motivação deriva do latim *movere*, que quer dizer mover. Esta ideia remete para a noção de uma “força” geradora de um comportamento direcionado, ou seja, um comportamento que conduz o sujeito a agir pelo interesse em alguma coisa (Maximiniano, 2010).

Júnior (2001) define motivo como uma necessidade que atua sobre a inteligência, conduzindo o sujeito a atuar. O autor afirma também que a motivação é uma opção de reflexão para a atuação, com origem num motivo (necessidade). Para Cruz (2012), a motivação tem origem na necessidade que o sujeito tem de ser gratificado, tanto monetariamente quanto pela

sensação de satisfação pelo sucesso alcançado nas atividades em contexto laboral. De acordo com Cruz (2012), o sistema das relações humanas comprova que os sujeitos não são motivados apenas através de bens monetários; necessitam, também, da realização pessoal em contexto de trabalho. Efetivamente, qualquer sujeito, tem necessidades fisiológicas, psicológicas e de autorrealização.

Os primeiros trabalhos sobre a motivação surgiram por volta dos anos 30 e a maior parte deles foram realizados com animais (Martini & Boruchovitch 2004, citadas em Boruchovitch, 2008). Essas pesquisas retrataram o período mecanicista no estudo da motivação, caracterizado pela investigação das causas que orientavam um animal a iniciar, entre outras atividades, os estímulos, necessidades e a procura de equilíbrio (Bzuneck, 2001).

Entre 1960 e 1970 as pesquisas sobre motivação começaram a incluir seres humanos e as suas cognições. Foram construídas várias teorias para explicar a motivação humana em situações de realização, como as que se apresentam em seguida. Autores como Bzuneck (2001) e Boruchovitch (2008), estão de acordo quanto ao facto de que a motivação implica uma variedade de processos psicológicos que levam a uma escolha, despoletando um comportamento direcionado a um objetivo e, por outro lado, garantindo a persistência desse mesmo comportamento.

A motivação abrange o sistema que impulsiona, encaminha e apoia as atitudes, ou seja, a conduta motivada é aquela que é impulsionada, encaminhada e apoiada (Santrock, 2009). Segundo Santrock (2009), são vários os pontos de vista, no âmbito da psicologia, que justificam a motivação de diversas formas, a saber: o comportamental, o cognitivista, o social e o humanista. Destes, salienta-se o Humanista uma vez que esta perspetiva destaca a possibilidade de desenvolvimento individual, autonomia para tomar decisões acerca do seu destino e características positivas dos sujeitos, estando intimamente ligada às ideias de Abraham Maslow (1954) e à crença de que algumas necessidades primárias devem ser consideradas antes das

necessidades consideradas superiores. Tais necessidades foram pesquisadas na teoria das relações humanas, e mais detalhadamente por Maslow, com a organização da Pirâmide da Hierarquia das Necessidades. Para Lacombe e Heilborn (2003), há uma propensão, na maior parte dos sujeitos, para realizar, antes de mais nada, as necessidades básicas, que de acordo com Maslow (1943), têm a seguinte lógica:

- a) As necessidades básicas situam-se na base da hierarquia e os sujeitos procuram realizá-las antes de todas as outras;
- b) As necessidades em qualquer nível da hierarquia devem ser satisfeitas antes das do nível imediato. Se assim não suceder, o sujeito permanecerá imobilizado nesse nível de motivação;
- c) Conforme o sujeito vai satisfazendo as necessidades situadas na base da hierarquia, aquelas situadas em patamares superiores prevalecem, ou seja, sempre que o sujeito satisfaz uma necessidade, a imediatamente a seguir, emerge, fazendo com que as necessidades satisfeitas deixem de ser estimuladoras da conduta.

A Pirâmide de Maslow destaca a relevância das necessidades para a motivação dos sujeitos, dispondo os níveis de hierarquia de todas as necessidades. Assim, conforme Maslow (1943, 1954), as necessidades individuais básicas são:

- Necessidades fisiológicas: relacionadas com a sobrevivência do sujeito como nutrição, sono, satisfação sexual e segurança;
- Necessidades psicológicas: restritas aos sujeitos, são adquiridas e aprendidas ao longo da vida - a participação ativa, confiança em si e afeto;
- Necessidades de autorrealização: são o resultado da educação cultural, ou a sinopse absoluta das necessidades. Estas necessidades salientam o que os sujeitos precisam para o seu bem-estar laboral, pois são o recurso para concretização de tarefas, numa instituição.

A necessidade fisiológica de segurança é denominada de necessidade primária pois visa garantir a continuidade ou sobrevivência da espécie. As restantes necessidades, designadas também de ordem inferior ou secundárias, estão relacionadas com a conformidade psicossocial (Batista, 2002). De acordo com Batista (2002), esta delimitação foi organizada com base na regra de que as necessidades superiores são realizadas no interior do sujeito, ao contrário do que sucede com as necessidades de ordem inferior, que são realizadas por meio de causas exteriores ao sujeito (e.g., o ordenado e a valorização).

Na comunidade ocidental presente, no âmbito do bem-estar económico, as necessidades básicas estão geralmente satisfeitas. As necessidades que um gestor deverá oferecer aos funcionários sob a sua direção, como forma de motivação, são as superiores, como a ideia de pertença ao grupo laboral, valorização por parte dos outros e as possibilidades de desenvolvimento e de autorrealização (Batista 2002).

Quanto à docência, as necessidades superiores são o envolvimento na tomada de decisões, a diversidade de papéis com a aprovação do uso de competências distintas, a manifestação do poder criativo, a existência de ocasiões para aquisição de conhecimentos e a liberdade profissional. No que diz respeito às necessidades básicas, estas passam por um melhor salário, segurança e boas relações com os colegas (Batista, 2002).

A teoria de Maslow (1954) aplicada ao contexto laboral, chama a atenção para a relevância da motivação como fator de satisfação. Contudo, Locke, E. A. (1976) apresenta algumas limitações para esta teoria: Maslow não prova que a nomenclatura sugerida seja composta por necessidades; se as necessidades fisiológicas são evidentes, o mesmo não ocorre com as restantes; não mistura importâncias e necessidades; as necessidades, por definição, são naturais e gerais, as individuais são significativamente diferentes, entre si e os seus contextos culturais, no diz respeito a valores; Maslow refere que as necessidades podem não emergir, o que, atendendo à sua definição, não parece ser verdade. Ao passo que os valores podem alterar-

se, as necessidades não, pois são intrínsecas ao sujeito, podendo apenas ser satisfeitas ou frustradas. Por outro lado, segundo alguns autores, denota-se a falta de um equivalente biológico para a necessidade.

Sempre que se fala de motivação, fala-se de um conjunto de teorias que são empregues para justificar o princípio, orientação, grau e regularidade de uma certa conduta (Vallerand & Thil, 1993). De maneira mais simples, Brophy (2010) considera que a motivação resulta de causas compostas como estruturas presumíveis que poderão ser usadas para justificar os motivos pelos quais os sujeitos agem como agem.

A fundamentação da motivação provém da forma como os indivíduos utilizam os seus processos motivacionais (e.g., as expectativas, atribuições, emoções e afetos) para persistirem na superação de dificuldades com as quais se possam deparar, mantendo-se motivados para a realização dos seus objetivos (Schunk, Pintrich, & Meece, 2010). A motivação faz com os sujeitos tentem resolver problemas ou, por outro lado, fujam dos mesmos. Em contexto educativo, a motivação envolve afetos e emoções, impede ou estimula a aprendizagem, e atribui significado à prática (Fontaine, 2005).

Segundo Schunk (1995), a motivação exerce influência naquilo que os sujeitos aprendem, enquanto aprendem e na maneira como aprendem, assim como o que os sujeitos aprendem afeta a sua própria motivação. Dessa forma, a atenção dirigida à motivação para a aprendizagem (ou formação) está na possibilidade desta antecipar, esclarecer e encaminhar o comportamento do aluno (Gutiérrez, 1986; Nieto, 1985), com base no seu histórico de necessidades, interesses, e diferenças individuais, assim como outros reguladores da aprendizagem (Campos, 1982).

De acordo com Stoner e Freeman (1999), a motivação deve ser entendida como o agente instigador, canalizador e sustentador do comportamento de um sujeito. Para Bergamini (1997), é mais apropriado considerar a motivação do ser humano como uma preocupação

essencial e específica a todos os sujeitos. Por outras palavras, a motivação pode e deve ser vista como uma força impulsora, com origens algumas vezes encobertas, de tal modo que os sentimentos resultantes da sua satisfação ou insatisfação são acessíveis apenas a quem os experiencia. Para a mesma autora, o sujeito é também portador de um estado de carência, ou necessidade interna, que o leva a ter uma atitude de procura de certos objetivos. No caso desses objetivos não serem alcançados, não haverá a ação motivacional e, conseqüentemente, não será obtida a satisfação que emerge da ligação desses dois elementos – motivação e necessidades.

O envolvimento é, dessa forma, considerado uma estrutura motivacional com elementos de ativação, energia, esforço e persistência, e tem como objetivo a realização de objetivos (Salanova, Martínez, & Llorens, 2004, citados em Leitão, 2010). Este conceito é igualmente considerado por Allen e Meyer (1996) como um fator determinante na produtividade e, ao que parece, constitui um componente que contribui para a motivação em contexto laboral.

Em suma, salienta-se a ideia de que a motivação explica as causas que orientam, sustentam e alimentam o envolvimento; por sua vez, o envolvimento é entendido como a manifestação observável da motivação (Skinner et al., 2009).

### **3.3. Envolvimento em contexto Laboral**

Atualmente, além da preparação específica para exercer uma função, o que estabelece a diferença é o que pode ser percebido da postura do envolvimento dos que desempenham o seu trabalho de modo competente envolvidos com o contexto laboral (Furbino, 2008).

De acordo com Maslach e Leiter (2008), Maslach, Schaufeli, & Leiter (2001), Salanova et al. (2000), e Salanova e Schaufeli (2009), a grande prioridade da ciência sempre foi a de analisar/avaliar o sofrimento diante do trabalho, como por exemplo o *stress*, a depressão e o síndrome de *burnout*, em detrimento dos aspetos positivos como, por exemplo, o *engagement*

no trabalho. O bem-estar laboral pode ser considerado como o predomínio de sentimentos positivos no trabalho e a consciência do sujeito de que, no seu contexto laboral, exprime e melhora as suas competências e prossegue rumo aos seus objetivos de vida (Hilbig, 2015). Para Siqueira e Padovam (2008), o bem-estar laboral é um constructo com três elementos: satisfação no trabalho, envolvimento com o trabalho e compromisso emocional, que apresentam relações positivas com o trabalho (satisfação e envolvimento) e com o contexto laboral (compromisso emocional). De acordo com Siqueira e Padovam (2008), os estudos acerca do bem-estar estão mais frequentemente ligados à constância com que se sentem reações positivas do que à intensidade das mesmas.

Os fatores ligados à satisfação em contexto laboral relacionam-se com o trabalho e o seu conteúdo, com as hipóteses de progresso, gratidão, circunstâncias e contexto laboral, relacionamento com colegas e com subalternos, particularidades da coordenação, gestão, estratégias e capacidades da instituição (Martinez, Paraguay, & Latorre, 2004). O objetivo é, pois, perceber se na maior parte das vivências ocorrem mais sensações de satisfação do que de desagrado (Siqueira & Padovam, 2008).

Para Machado, Porto-Martins e Amorim (2012), a ligação entre o *burnout* e o *engagement* no trabalho pode ser observada no exemplo reproduzido na Figura 2.

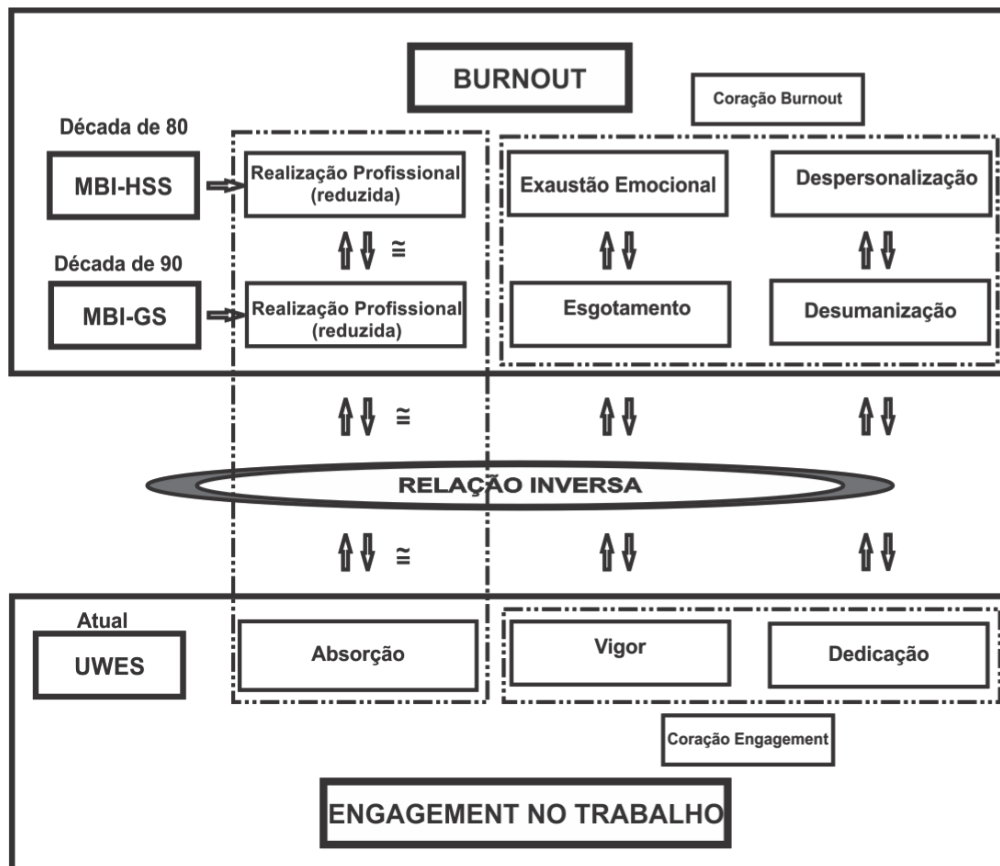


Figura 2. Esquema teórico sobre burnout e engagement no trabalho.  
(Porto-Martins, 2011)

Segundo este modelo, as pesquisas acerca do *burnout* tendem a observar o esgotamento e a desumanização como seus constituintes principais, ligados entre si de forma positiva e sólida (Maslach & Leiter, 2008; Moreno-Jiménez, Jiménez, Zuñiga, Sanz-Vergel, Muñoz, & Pérez, 2010), e por isso são chamados de “coração do *burnout*”, (González-Romá, Schaufeli, Bakker e Lloret, 2006; Schaufeli et al., 2002). De forma idêntica ao “coração do *burnout*”, existem pesquisas em que as dimensões vigor e dedicação são consideradas como o âmago do *engagement* no trabalho (Bakker & Leiter, 2010); Bakker et al., 2008; González-Romá et al., 2006; Moreno-Jiménez et al., 2010; Schaufeli et al., 2002), do qual a absorção e a realização profissional no *burnout*, não fazem parte (González-Romá et al., 2006; Prieto, Soria, Martinez, & Schaufeli, 2008).

As pesquisas empíricas sobre o *engagement* no trabalho tiveram início no princípio dos



anos 90, com a investigação de Kahn (1990), responsável pela conceptualização académica da palavra. Kahn (1990) classificou o *engagement* no trabalho como a oportunidade dos sujeitos de um organismo institucional usarem os seus papéis pessoais característicos.

De acordo com Salanova & Schaufeli (2009), o *engagement* no trabalho pode ser descrito como uma situação cognitiva positiva (Bakker, Jaffe, Ashbourne, & Carter, 2007; Bakker et al., 2008; Llorens, Schaufeli, Bakker, & Salanova, 2007; Moreno-Jiménez et al., 2010; Schaufeli et al., 2002), com uma relação contínua com o trabalho (Bakker et al., 2007; Bakker et al., 2008; Salanova et al., 2000; Schaufeli, Martínez, Pinto, Salanova, & bakker, 2002; Schaufeli & Bakker, 2004), de permanência temporal (Llorens et al., 2007; Moreno-Jiménez et al., 2010; Salanova et al., 2000; Schaufeli et al., 2002), de carácter motivacional e social (Salanova & Schaufeli, 2009), e focado em diversos propósitos e circunstâncias (Moreno-Jiménez et al., 2010; Schaufeli et al., 2002).

Além do *engagement* ser caracterizado por vigor, dedicação e absorção, há igualmente uma perceção de que o *engagement* no trabalho é representado por energia, empenho e eficácia profissional, os quais, para Maslach, Jackson, e Leiter (1999), seriam aspetos opostos diretos das três dimensões do *burnout*. Deste ponto de vista, o *engagement* no trabalho é avaliado então por um modelo oposto aos *scores* das dimensões do *burnout* medidos pelo Maslach Burnout Inventory – MBI (1996). Dessa forma, o *engagement* no trabalho é tido em conta quando se tem resultados baixos em exaustão emocional e desumanização (despersonalização), bem como altos *scores* em eficácia profissional, ou seja, nas três dimensões medidas pelo MBI (2001), perspectiva que não obteve apoio de outros pesquisadores (Bakker et al., 2008; Schaufeli et al., 2002).

Algumas noções estabelecem relações positivas com o *engagement* no trabalho, tais como o compromisso organizacional (Bakker & Leiter, 2010) e Salanova et al. (2000), confirmaram uma associação positiva e significativa entre o *engagement* e a capacidade de

iniciativa, assim como com a competência no trabalho, a eficiência e a ligação próxima ao trabalho.

Parece ainda existir uma relação significativa entre o quanto os sujeitos estimam o seu contexto laboral e a satisfação que, em geral, é sentida. A dependência mútua, o *feedback*, o suporte coletivo e a inter-relação com os colegas fora do contexto laboral são variáveis que estão ligadas de forma consistente à satisfação laboral, a qual pode ser percebida como um constructo com cinco dimensões: satisfação com o salário, satisfação com os colegas, satisfação com os superiores, satisfação com o trabalho e satisfação com as nomeações (Siqueira, & Padovam, 2008). Para Locke e Latham (1991), determinar objetivos é a maneira mais adequada de motivar os sujeitos e de aperfeiçoar a sua eficiência. Porém, é essencial que haja empenho no cumprimento das tarefas.

Importa ainda tecer algumas considerações sobre motivação para o envolvimento. Através da motivação há um melhor envolvimento e comprometimento, nomeadamente quando a instituição busca a satisfação dos colaboradores. É notório registar-se o aumento de produtividade quando os sujeitos são motivados através do desenvolvimento das suas capacidades, reconhecimento dos objetivos, das tarefas e do seu valor, tanto por parte dos superiores hierárquicos como pelo grupo ao qual pertencem, lembrando que também é importante a recompensa através do salário ou atribuição de prémios (Felippe, 2007). Felippe (2007) refere que a valorização pelo trabalho passa também por certas mudanças de paradigmas; cada sujeito deve ser motivado de maneira diferente, pois cada um tem necessidades e emoções distintas.

Uma pesquisa realizada pelo *Department for International Development* (DFID, 2006) procurou avaliar a motivação e a durabilidade do comprometimento dos professores em prestar um serviço de qualidade. Averiguou-se que os fatores que afetam a motivação do professor são os de índole pessoal. Estes dizem respeito a questões relacionadas com a satisfação pessoal,

consequência da sua profissão, do seu bem-estar e o da sua família. O DFID (2006) verificou que o estado da motivação e da moral dos professores moçambicanos é de difícil resolução. Os professores estão comprometidos com a profissão e querem continuar a desempenhar as suas funções de educadores; creem na educação como solução para a evolução do seu país e desejam contribuir para esse processo evolutivo. No entanto, também há professores esgotados e desiludidos com a falta de meios e de condições fundamentais para pôr em prática, com sucesso, a sua função. Por esta razão, apontam diversos obstáculos no âmbito institucional, social e pessoal que dificultam o bom desempenho, levando à sua conseqüente desmotivação: salário, condições de trabalho, formação, e a administração que regula o estatuto profissional. A pesquisa do DFID (2006) encontrou que os professores das escolas primárias são significativamente mais motivados do que os das escolas secundárias e ainda que o sistema educativo moçambicano está a atravessar momentos difíceis, sugerindo que, se as questões relacionadas com a motivação dos professores forem tidas em atenção, o sistema educativo poderá ser capaz de estar à altura dos desafios de educar os cidadãos produtivos para o sucesso económico do país; pelo contrário, subestimar estas questões poderá levar a uma força de trabalho pouco instruída para contribuir para o país. Assim, escutar os professores e considerar o seu contexto laboral poderá ser uma forma de promover a motivação dos professores moçambicanos.

Como já foi referido, o *engagement* ou envolvimento, em contexto laboral, pode ser entendido como o oposto do *burnout* (Porto-Martins & Benevides-Pereira, 2009). Os funcionários com *engagement* têm um sentido de energia, estão ligados emocionalmente ao trabalho e sentem-se capazes de lidar com dificuldades laborais, ao contrário dos que sofrem de *burnout*. O *burnout* começou por ser definido em referência a profissionais de auxílio direto aos outros como “um síndrome de exaustão emocional, despersonalização e perda de realização pessoal que ocorre em profissionais de ajuda [...]” (Maslach & Jackson, 1986). Com a

utilização do MBI (Maslach & Jackson, 1986), nos anos 80, houve uma elevada quantidade de pesquisas empíricas sobre o *burnout*, o que contribuiu para a reputação e estabilidade do conceito. A partir dessa altura, o constructo *burnout* é estudado universalmente, estendendo-se a diversos grupos de profissionais, sem ter em conta o contexto de trabalho (Schaufeli & Buunk, 2003), especialmente depois da divulgação do MBI (Maslach, Jackson, & Leiter 1996).

A definição atual do *burnout* emerge do aumento das pesquisas realizadas com vários grupos de profissionais, que além de centradas nos fatores individuais também se focam nos elementos institucionais (Schaufeli & Buunk, 2003). Em consequência disso, hoje o *burnout* é definido como “uma crise geral na relação entre a pessoa e o seu trabalho, em geral, que se define em função de três dimensões: exaustão, cinismo e ineficácia profissional” (González-Romá, Schaufeli, Bakker, & Lloret, 2006).

A exaustão alude ao sentimento de cansaço - físico e psicológico - do sujeito. O cinismo é determinado por uma postura negativa e egocêntrica perante o trabalho; e a realização profissional é entendida como a tendência para avaliar o trabalho de maneira objetiva, compreendendo o ponto de vista social e não social da satisfação profissional (Cheung & Tang, 2007). O estudo do *burnout*, enquanto fator de mal-estar associado a atividades profissionais foi recentemente alargado à compreensão do *engagement* (Schaufeli et al., 2002b, citado em Pinto & Chambel, 2008). No que se refere ao estudo do *burnout*, na profissão docente, o mesmo é tido como um síndrome tridimensional associado ao *stress* profissional, que inclui sintomas de exaustão emocional e exaustão dos recursos emocionais, pelo trabalho continuado com pessoas; atitudes de despersonalização, indiferença e cinismo face aos outros e em particular aos estudantes; de diminuição da realização pessoal, de sentimentos de competência e de sucesso no trabalho docente (Maslach, Jackson, & Leiter, 1999).

As ações laborais na história da Humanidade são de carácter ininterrupto. Porém, apenas se começou a pesquisar acerca do bem-estar profissional com mais exatidão a partir do século XIX, particularmente após a revolução industrial inglesa (Dejours, 1992).

Estudar a satisfação laboral consiste em avaliar o quanto a remuneração salarial e os acessos a cargos superiores, inter-relação com os colegas e os superiores e o cumprimento das tarefas, promovidos pela instituição, proporcionam ao sujeito a sensação de bem-estar (Hilbig, 2015). No contexto laboral destaca-se a relevância em pesquisar acerca de aspetos positivos da saúde laboral, pelo facto de esta fortalecer a qualidade de vida dos profissionais, assim como aumentar os desafios institucionais (Hilbig, 2015).

O envolvimento com a tarefa, assim como a satisfação e o comprometimento, são exemplos de atitudes do colaborador, resultantes de apreciações positivas ou negativas que o mesmo faz sobre o contexto de trabalho.

De facto, o envolvimento com o trabalho (ou com a tarefa) pode ser a medida psicológica de identificação do sujeito com o seu trabalho e a importância desse mesmo trabalho para a sua autoimagem, de acordo com Muchinsky (2004). Segundo Brown (1996), o envolvimento implica uma situação positiva e relativamente completa do empenho dos aspetos fundamentais do *eu* na tarefa, enquanto o desprendimento implica a perda da individualidade e o afastamento do *eu* da tarefa. Assim, quando se está envolvido, a tarefa é absorvida, o que contribui para que as ações sejam experienciadas de uma forma positiva (Kanan & Zanelli, 2011). Siqueira e Gomide (2004) e Kanan e Zanelli (2011) referem certas particularidades do sujeito que devem ser ponderadas na determinação do envolvimento com a tarefa ou com o trabalho: a) aceitação moral ou o realce no valor da tarefa ou trabalho com um fim em si mesmo; b) *locus* de controlo ou o realce no controlo sobre os factos da vida; c) autoestima ou a capacidade e domínio para o controlo do contexto; e d) falta de desenvolvimento ou, quando são encontradas no trabalho, satisfações para as necessidades psicológicas do sujeito. Estes

autores referem ainda alguns fatores considerados prévios ao envolvimento com o trabalho: as especificidades do cargo (e.g., liberdade para executar as tarefas, o sentido que assumem na vida do sujeito, o reconhecimento particular com as tarefas e a diversidade, e as capacidades fundamentais para a sua execução); as particularidades dos superiores hierárquicos (e.g., atenção dispensada às relações pessoais e profissionais, e aos subordinados, a participação do sujeito nas decisões da direção, a quantidade e a qualidade da comunicação que se estabelece); as funções laborais desempenhadas (pois os conflitos entre as funções a desempenhar e a realização das tarefas podem impedir um envolvimento com o trabalho). Para Lodahl e Kejner (1965), o envolvimento é a medida em que o cumprimento laboral do sujeito no trabalho afeta a sua autoestima.

No contexto da Psicologia Organizacional, a relação entre a identificação organizacional e o autoconceito individual, e a relação entre a imagem de um grupo (ou organização) e a identificação desse indivíduo no grupo, permite colocar possibilidade de a concretização ao trabalho consistir num fenómeno socialmente determinado e construído. A este respeito, Siqueira (2002) sugere, por exemplo, que as ações e decisões administrativas podem afetar o contexto psicossocial do trabalho pois influenciam a estrutura dos elementos de um esquema mental. Este facto explica-se pelos mesmos incidirem sobre a afetividade no contexto laboral, o que pode provocar alterações nos padrões de comportamento dos sujeitos aí integrados. Assim, para compreender o envolvimento com o trabalho, bem como o seu significado e sentido para os docentes, é essencial entender as ações mediadoras dos demais sujeitos, presentes no contexto sócio laboral.

Autores como Cardinell (1981) e Alves (1994) fazem notar que, ao longo da carreira, os docentes reduzem o seu envolvimento profissional, revelando os efeitos negativos do seu ambiente laboral. Segundo o mesmo autor, no estudo realizado por Lens (1994), constatou-se que 40% dos professores gostavam menos da profissão docente do que no início da carreira.

Contudo, alguns educadores de infância, ainda em estágio, experienciam alguma insegurança e receio pelo confronto com o contexto educativo evidenciando dificuldades em gerir o grupo de crianças, organizar a sala de aula e atividades, enfim, em pôr em prática os conhecimentos teóricos adquiridos em anos anteriores e gerir o tempo (Mesquita-Pires, 2007).

### **3.4. Avaliação do envolvimento**

Como já foi referido, o envolvimento aparece como um conceito com múltiplas dimensões, havendo a necessidade de se dispensar um cuidado muito específico à sua avaliação (Veiga, Reeve, Wentzel, & Robu, 2013), atendendo à variação de pontos de vista e aos fins da investigação (Skinner et al. 2008; Wang, Willet, & Eccles, 2011). Na perspetiva de alguns autores (Skinner et al., 2008; Veiga, et al., 2013; Wang, Willet, & Eccles, 2011), a escolha dos instrumentos de medida do envolvimento deve ser realizada tendo em conta a diversidade de indicadores, causas e circunstâncias facilitadoras (como o ambiente educacional e a motivação) do mesmo.

É, assim, encontrada uma variedade de instrumentos para avaliação do envolvimento de alunos, pelo que passamos a destacar alguns:

- *Student Engagement Questionnaire* (SEQ). Foi desenvolvido por Kember e Leung (2009), com o objetivo de medir a dimensão comportamental do envolvimento de estudantes do ensino superior em sala de aula e o ambiente de aprendizagem. É formado por 33 itens respondidos numa escala do tipo Likert de 5 pontos desde “concordo totalmente” até “discordo totalmente”;
- *Metacognitive Strategies Questionnaire* (MSQ). Foi elaborado por Wolters (2004), para medir o envolvimento cognitivo de alunos do 3º ciclo e de estudantes do ensino superior em dois aspetos: as estratégias cognitivas e as estratégias metacognitivas. É composto por 17 itens respondidos numa escala do tipo Likert de 7 pontos desde

- “discordo fortemente” até “concordo fortemente”;
- *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ). De Pintrich e Garcia (1991), foi elaborado para avaliar a motivação (31 itens), o envolvimento cognitivo (31 itens) de alunos e a gestão de diferentes recursos (19 itens) de alunos do 3º ciclo e de estudantes do ensino superior. As respostas são dadas numa escala do tipo Likert de 7 pontos desde “nem tudo é verdade” até “inteiramente verdadeiro”;
  - *Agentic Engagement Scale* (AES). Esta escala foi desenvolvida por Reeve (2013) para avaliar o envolvimento ativo de alunos do 1º ao 3º ciclo e de estudantes do ensino superior. É constituída por 5 itens, respondidos numa escala do tipo Likert de 7 pontos (em que 1 corresponde a “discordo totalmente” e 7 a “concordo totalmente”);
  - *Engagement vs. Disaffection with Learning* (EDL). Foi desenvolvido por Skinner, Furrer, Marchand e Kindermann (2008) para avaliar o envolvimento/desafeto e o envolvimento emocional (afetivo) de alunos do 1º ao 3º ciclos e de estudantes do ensino superior. É um instrumento composto por 4 escalas de 5 itens cada, e respondido numa escala de 4 pontos (onde os valores mais altos equivalem a um valor maior do conceito avaliado);
  - *Student Engagement in School Scale* (SESS). Elaborada por Lam, Jimerson, Wong, Kikas, Shin, Veiga, ... Zollneritsch, (2014), a SESS é uma escala composta por 33 itens que têm como objetivo medir o envolvimento cognitivo, o envolvimento afetivo, e o envolvimento comportamental de alunos do 1º ao 3º ciclos. Os itens são respondidos numa escala de tipo Likert de 5 pontos (desde discordo totalmente a concordo totalmente);
  - *Motivation and Engagement Scale* (MES). Desenvolvida por Martin (2007), avalia a motivação e o envolvimento de alunos do 1º ao 3º ciclo e de estudantes do ensino



- superior. É uma escala composta por 44 itens que recaem sobre a dimensão comportamental, afetiva e cognitiva do envolvimento medidos numa escala do tipo Likert de 7 pontos (desde “discordo totalmente” a “concordo totalmente”);
- *School Engagement Measure (SEM)*. De Wang, Willet e Eccles (2011), desenvolvido para medir o envolvimento comportamental, emocional e cognitivo de alunos do 1º ao 3º ciclo, e de estudantes do ensino superior. É composto por 23 itens, respondidos numa escala do tipo Likert de 5 pontos (desde “quase nunca” a “quase sempre”);
  - *Envolvimento dos Alunos na Escola: Uma Escala Quadri-dimensional (EAE-E4D)*. Elaborado por Veiga et al. (2013), é um instrumento que mede o envolvimento cognitivo, afetivo ativo e comportamental dos alunos na escola. É composto por 20 itens cujas respostas são dadas numa escala do tipo Likert de 6 pontos desde “totalmente em desacordo” até “totalmente de acordo”;
  - *Escala de engagement usada no Pisa (EUP)*. Consiste num conjunto de seis itens para avaliação do envolvimento dos alunos na escola, utilizados no PISA (OECD, 2002), onde se procedeu a avaliação do sentimento de pertença e de aceitação entre os colegas. As respostas são dadas numa escala de tipo Likert (Veiga, 2011);
  - *Student Engagement in School Scale (SES)*. Esta escala foi criada e desenvolvida por Lam e Jimerson (2008). É uma escala multidimensional, com respostas de autorrelato, numa escala tipo Likert, com cinco opções de resposta acerca da ocorrência de específicos comportamentos de envolvimento, desde discordo totalmente a concordo totalmente.

Quando nos focamos na avaliação do envolvimento de profissionais, nomeadamente de docentes, as seguintes escalas são das mais utilizadas na investigação:

- *Escala de envolvimento no trabalho*. Desenvolvida por Lodahl e Kejner (1965), com o objetivo de medir o envolvimento com o trabalho. Composta por 40 itens referentes a intensidade do trabalho, indiferença em relação ao trabalho e sentimento de orgulho e responsabilidade profissional, respondidos numa escala de Likert de 4 pontos (1=concordo totalmente; 2=concordo; 3=discordo; 4=discordo totalmente);
- *Maslach Burnout Inventory-General Survey* (MBI-GS). De Maslach e Leiter (1997), foi elaborado para medir o *burnout* de profissionais no geral, independentemente da sua profissão. Composto por 16 itens referentes a um ponto numa escala de Likert de 7 pontos (onde 0=nunca e 7= diariamente);
- *Escala de Compromisso Organizacional*. Elaborada por Allen e Meyer (1996), pretende medir o compromisso afetivo, o compromisso calculável e o compromisso normativo. É composta por 19 itens respondidos numa escala tipo Likert de cinco pontos - desde discordo totalmente a concordo totalmente;
- *Escala Geral de Satisfação*. Desenvolvida por Warr, Cook e Wall (1979), tem o objetivo de medir o a satisfação intrínseca e a satisfação extrínseca. É composta por 15 itens classificados numa escala de tipo Likert de sete pontos - desde muito insatisfeito a muito satisfeito – (Silva, 2014);
- *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES-17). Elaborada por Schaufeli et al. (2002) para avaliar o envolvimento no trabalho. Esta escala, na versão desenvolvida por Angst e Porto-Martins (2009), foi a aplicada aos educadores de infância angolanos para a recolha de dados deste estudo. Mais referências a este instrumento serão feitas no capítulo da metodologia.

Como foi já referido, diversos instrumentos de avaliação do envolvimento podem ser encontrados na literatura, não obstante as limitações ainda existentes, tendo-se destacado aqueles cujo âmbito os aproxima deste estudo.

### **3.5. Síntese do Capítulo**

Este capítulo abordou tanto o envolvimento pessoal e escolar, quanto o profissional, podendo ser, de um modo geral, entendidos como uma disposição positiva que abrange a execução de tarefas com absorção, dedicação e vigor. Oposto ao conceito envolvimento ou *engagement*, encontra-se o *burnout*, descrito como conjunto de sensações negativas ligadas à motivação para a execução da tarefa. Posteriormente foram referidos alguns instrumentos de avaliação do envolvimento, de entre a panóplia existente na literatura. De seguida será considerado outro constructo importante para este trabalho - o autoconceito.



## Capítulo IV – Autoconceito dos Educadores de Infância: Conceptualização e Avaliação

Neste capítulo procede-se à apresentação de elementos teóricos que dizem respeito ao autoconceito e que incluem sua organização e multidimensionalidade, o seu desenvolvimento, assim como elementos de revisão da literatura acerca do autoconceito dos educadores de infância e dos instrumentos utilizados para a sua avaliação.

### 4.1. Autoconceito: Elementos Teóricos

O autoconceito é um dos constructos mais importantes das Ciências Sociais, pela frequência com que é referido em vários domínios do saber, mais antigos e discutidos, ainda que só a partir dos anos 60 os estudos a seu respeito se aprofundaram. Tal deveu-se, sobretudo, à existência de modelos teóricos inadequados, à baixa qualidade dos instrumentos de medida, à baixa consistência da pesquisa e pouca fiabilidade dos resultados empíricos encontrados (Burns, 1982; Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976; Welb & Marwell, 1976; Wylie, 1974).

William James foi o primeiro a analisar sistematicamente a noção de autoconceito na sua obra “Principles of Psychology” de 1890, no capítulo “The Consciousness of Self”. Para William James, o *self* ou autoconceito, é tudo aquilo que o indivíduo pode chamar de seu, não só o seu corpo e as suas capacidades físicas e psíquicas, mas também os seus pertences, os seus familiares, amigos e o seu trabalho. Ainda que não tenha investigado profundamente o assunto, James estabeleceu uma base de referência para uma vasta parte do trabalho que se seguiu. O *self* é uma característica reflexa, um dualismo do que é o “eu” (o que é o indivíduo) e do “mim/meu” (o que *pertence* ao indivíduo), caracterizado na psicologia como autoimagem, identidade e autoconceito (Brown, 1998).

Para Glassman e Hadad (2004), ao diferenciar o *self* como sujeito *versus* o *self* como objeto, James estava a identificar o que se converteu em duas distintas tendências para estudar

o *self*. Como sujeito, o *self* diz respeito essencialmente à consciência consciente do ser humano e do seu meio ambiente. Essa perspectiva de *self* está ligada ao conjunto de fenômenos filosóficos e às teorias psicológicas do *self*, como as ideias de Horney (1950) e Rogers (1964). Não obstante, a admissão de que o *self* é, em parte, reflexivo, os investigadores incluem a abordagem da subjetividade. A outra tendência que destaca o *self* como objeto pode ser ilustrada no trabalho (Mead, 1934). Mead (1934) preocupou-se com o *self* como objeto do pensamento e da reflexão, defendendo a autoconsciência mais do que a simples consciência. Para este autor, a simples consciência não envolve uma compreensão do *self*, justificado pelo facto de um animal poder ter consciência mas não ter um *self*. Defendeu ainda que este *self* se desenvolve a partir das interações do sujeito com outros sujeitos, sendo que na realidade, percebemos quem somos quando compreendemos como somos vistos pelos outros.

Coolley (1902) e Mead (1934) consideram que o *self* e o desenvolvimento social estão profundamente interligados, surgindo simultaneamente, pelo que nenhum deles pode desenvolver-se muito sem o outro. Para Shaffer (2005), é provável que os recém-nascidos percecionem os sujeitos e os acontecimentos como uma sequência básica de sensações e não tenham noção alguma de *self* até que compreendam que existem, independentemente dos objetos e dos sujeitos com os quais lidam no quotidiano. Assim que as crianças conseguem fazer a diferenciação entre o *self* e o não-*self*, conseguem identificar hábitos de interação com os pares, desenvolvendo-se socialmente. Ao aprenderem como a sua conduta origina efeitos visíveis nos outros sujeitos, obtêm conhecimento sobre o seu *self* social com base na forma como os outros sujeitos respondem ao seu comportamento.

Segundo o Dicionário Enciclopédico da Psicologia (2008, p. 580), “self é aquilo que faz com que uma pessoa seja realmente e intrinsecamente ela própria enquanto sujeito, para além das variações da sua consciência”.

O autoconceito pode ser entendido como um sistema de auto conceptualizações e representações obtidas a partir de práticas sociais, e abrange, ao mesmo tempo, o *self* existencial - a compreensão do *self* como diferente dos outros sujeitos e coisas -, e o *self* categorial - referido como objeto determinado em relação aos outros sujeitos e coisas (Feiring, Taska, & Lewis, 1996). Segundo Tamayo (1981), o autoconceito desempenha papéis perceptivos e ativos. A autopercepção não é unicamente percepção, ela requer a ligação de funções ativas para proteger, preservar e melhorar a percepção de si próprio. A autopercepção envolve, continuamente, uma atividade regularizadora e o *self* consiste na noção de próprio, numa versão melhorada e preservada de modo ativo.

Para Burns (1986), o autoconceito é formado por representações do que o sujeito pensa que é, o que pensa que pode fazer, o que pensa que os outros pensam dele e também de como gostaria de ser. Está relacionado com a identidade do sujeito, com o conteúdo das suas percepções e convicções sobre si mesmo, e com a sua autoestima, possibilitando apoio na previsão das atitudes e a possibilidade de perceber por que o sujeito reprime ou torna simples uma determinada atitude (Vaz-Serra, 1998, citado em Franco & Bacelar-Nicolau, 2008). Parece, pois, emergir como uma soma de percepções organizadas e ativas, referentes a particularidades, qualidades, aptidões, metas, valores e afinidades com as quais o indivíduo se identifica, entendendo-os como parte integrante da sua identidade (Rogers, 1967, citado em Fonseca, 2009).

Purkey (1970, 1988) afirma que o autoconceito é um conjunto de crenças que um sujeito considera como verdadeiras acerca de si mesmo. Hattie (1992) define o autoconceito como “o conjunto de avaliações cognitivas que incluem as crenças ou conhecimento sobre as descrições, prescrições e avaliações de nós próprios”. Para Hattie (1992), a componente descritiva é a constituinte principal do autoconceito.

A maneira como um sujeito se entende e se aprecia pode definir a maneira de interagir com os outros, com as suas experiências, com as suas emoções e com a forma como as entende (Wells & Marwell, 1976). O autoconceito alude à maneira como o sujeito se vê e, apesar de ser de alguma forma resultante das condições em que esse sujeito se encontra, procede dos motivos pessoais existentes, o que lhe dá um caráter estável e único no tempo e no espaço. Está envolvido nos processos de organização e processamento da informação que é relevante para o sujeito, e na maneira como o mesmo organiza os seus comportamentos (Franco & Bacelar-Nicolau, 2008). De acordo com Rosenberg (1965, p. 1020), “o autoconceito emerge na psicologia como parte importante da consciência de cada indivíduo e do seu comportamento e poderá constituir o núcleo mais central da personalidade e da existência, e ser o grande determinante dos pensamentos, sentimentos e comportamentos”.

O autoconceito caracteriza-se pela forma como uma pessoa pensa que é, pelos seus juízos, apreciações e tendências de comportamento, o que leva a que seja analisado como um conjunto das várias atitudes de cada pessoa: “o estudo do autoconceito tem em geral o suposto que a compreensão do mesmo pode facilitar a promoção de outras dimensões da personalidade (...) o relacionamento interpessoal e a satisfação do indivíduo consigo mesmo” (Fonseca & Veiga, 2010, p. 11).

Sendo próprio do ser humano interrogar-se acerca de quem é, o que sente e o que pensa sobre si próprio, existe uma via de acesso ao autoconceito, considerado como o conhecimento que o sujeito tem de si mesmo enquanto sujeito e de si-próprio em relação aos demais (Veiga, 2012).

A revisão da literatura sugere que a conceptualização do autoconceito não é de anuência geral, existindo uma certa ausência de concordância na adaptação do conceito, pelas diversas correntes da psicologia (Carapeta, Ramires, & Viana, 2001).



#### **4.1.1. Autoconceito: Organização e Multidimensionalidade**

O autoconceito tem vindo a ser estudado por diferentes perspetivas, conforme o foco escolhido: considerando a sua organização hierárquica e multidimensional; destacando as suas dimensões; atendendo aos seus efeitos na interação social; ou mesmo observando as inter-relações que estabelece, sendo este (modelo hierárquico e multidimensional) o modelo aceite quanto à sua estrutura (L'Écuyer, 1978).

Shavelson et al. (1976) desenvolveram um modelo multidimensional e hierárquico do autoconceito, segundo o qual o mesmo é definido de acordo com sete particularidades: é organizado ou estruturado, multifacetado, hierárquico, estável, começa a ser cada vez mais multifacetado no desenvolvimento do indivíduo desde a infância até à fase adulta, tem uma dimensão descritiva e avaliativa, e pode ser diferenciado de outros constructos. Este é um dos modelos mais pertinentes nos últimos anos (Gonçalves, 2006), e parte da ideia de que o autoconceito é um constructo organizado hierarquicamente, ou seja, os sujeitos organizam a informação acerca de si e dos outros colocando o autoconceito global no topo, subdividido em autoconceito académico e autoconceito não académico. No nível seguinte, o autoconceito académico divide-se nas áreas referentes às disciplinas escolares, enquanto o autoconceito não académico é formado pelo autoconceito social, pelo autoconceito físico e pelo autoconceito emocional (Shavelson et al., 1976).

Para Tamayo (1981), o autoconceito pode ser delimitado hierárquica e multidimensionalmente. É um constructo constituído por dimensões organizadas e coesas: o *self* pessoal, o *self* ético-moral, o *self* social e o *self* somático. De acordo com Tamayo (1981), o *self* pode ser adaptado, o que quer dizer que ele não é inteiramente estável e inflexível, é ajustado pelas ações do sujeito, pelas particularidades da interação coletiva e pelo conjunto de circunstâncias contextuais.

Os estudos na área da organização hierárquica do autoconceito têm vindo a encontrar correlações entre o autoconceito global e o autoconceito académico (dividido em áreas mais específicas como: o português, a história, a matemática e as ciências); com o autoconceito pessoal (emocional, físico e social); e ainda com as notas, sendo que no vértice se situa o autoconceito geral, o mais estável, e à medida que se desce na hierarquia, este vai ficando mais específico e menos estável. Outros recorreram a modelos estruturais de análise (Byrne, & Gavin 1996).

Outra das particularidades concedida ao autoconceito é o seu carácter multidimensional. Relativamente à *multidimensionalidade do autoconceito*, diversos estudos utilizaram a análise fatorial (Harter, 1982, 1985; Marsh & O'Neill, 1984) ou a análise multi-traço/multi-método, para a avaliação de distintas dimensões do autoconceito (Marsh & Gouvenet, 1989; Marsh, Parker, & Smith, 1983; Shavelson & Bolus, 1982, citados em Fonseca & Veiga, 2010). Dentro desta perspetiva, as perceções são compostas de acordo com as particularidades das suas dimensões. Por seu turno, a quantidade de dimensões do autoconceito está dependente de variáveis, como a idade (Byrne, & Shavelson, 1986) e Marsh (1990), o género (Marsh & Dunkin, 1992), o contexto cultural (Watkin, Fleming, & Alfon, 1989), ou as particularidades profissionais (Arthur, 1995).

O autoconceito modifica-se ao longo da vida e revela se o sujeito está ou não satisfeito consigo mesmo. Essa satisfação ou insatisfação com a sua própria pessoa influenciará as relações do sujeito com os outros nas organizações em que está inserido, como a escola, a família, o trabalho, entre outras (Costa, 1996).

#### **4.1.2. Autoconceito: Seu Desenvolvimento**

O autoconceito, de acordo com Vaz-Serra (1998, citado em Franco & Bacelar-Nicolau, 2008), constrói-se a partir de uma sequência de quatro fatores:

- a) a apreciação dos pares sobre a conduta do sujeito;
- b) a forma como o sujeito procede em circunstâncias concretas;
- c) as representações que tem dessas atuações;
- d) a comparação da sua conduta com a dos seus pares e com os valores estabelecidos socialmente como, os valores morais.

Alguns teóricos da psicologia do desenvolvimento (e.g., Piaget, Vigotsky ou Erikson) creem, que as crianças nascem com autoconceito e, aos poucos (entre o 2º e o 6º mês de vida) passam a perceber o meio envolvente, conforme têm noção de efeito pessoal, e a partir de brincadeiras em frente de espelhos começam a distinguir os seus rostos do de outros (Shaffer, 2005).

De acordo com L'Ecuyer (1985), o desenvolvimento do autoconceito processa-se em seis etapas contínuas:

- *Dos 0 aos 2 anos de idade (emergência de si mesmo)*: a fase em que se desenvolve o autoconceito, acontece a distinção entre o “eu” (si mesmo) e os outros (não si mesmo), assim como se reconhece o desenvolvimento da imagem corporal;

- *Dos 2 aos 5 anos de idade (confirmação de si mesmo)*: a fase em que se desenvolve a afirmação de si mesmo e as dimensões principais do autoconceito. A criança expressa a consciência de si mesmo e o sentido de identidade através de comportamentos imitativos de oposição (e.g., não), pela noção que tem de posse;

- *Dos 5 aos 12 anos de idade (expansão de si mesmo)*: fase que ocorre quase simultaneamente com o início da frequência do 1º ciclo do ensino básico, terminando perto do fim do 2º ciclo. Este espaço de tempo é muito importante na criação do autoconceito geral, e do autoconceito académico em particular;

- *Dos 12 aos 20 anos de idade (diferenciação de si mesmo)*: fase do desenvolvimento físico, experiências acadêmicas e de independência pessoal, que determinam uma reestruturação e distinção de si mesmo. Período de reestruturação e distinção do autoconceito, pois tudo muda, desde o aspeto exterior à força física;

- *Dos 20 aos 60 anos de idade (amadurecimento de si mesmo)*: fase ao longo da idade adulta em que o autoconceito continua a reestruturar-se periodicamente, de acordo com as variáveis que são significativas para cada sujeito. As condições físicas e de saúde podem causar uma reestruturação da imagem corporal; o significado de competência profissional, o nível de adaptação social, a atitude face à paternidade ou à satisfação no casamento, relacionam-se com a variação da identidade e com o grau de autoestima. Pelo aumento da maturidade do sujeito, esta fase é como que um “patamar” no desenvolvimento pessoal, originando no autoconceito uma estabilidade maior;

- *Mais de 60 anos de idade (o si mesmo em idades avançadas)*: fase da vida em que o autoconceito passa por obstáculos de estrutura das representações mentais e pode diminuir. Confirma-se também uma redefinição do próprio autoconceito, originado de um autoconceito negativo causado pelo envelhecimento, doenças e diminuição de capacidades físicas e, em consequência disso, uma perda de identidade, baixa autoestima e diminuição das atitudes sociais (Oñate, 1989).

Deste modo, e conforme defendido por Jacob (2008), o autoconceito não é estático, uma vez que tem relação direta com as experiências vividas em cada fase da vida do sujeito.

Quanto à *estabilidade do autoconceito*, o trabalho investigativo sobre as suas características temporais, ou seja, acerca da sua estabilidade e mudança, mostra resultados contraditórios. Favorece, por um lado, a estabilidade temporal do autoconceito (Hattie, 1992; Markus & Kunda 1986), e por outro, argumenta a favor do dinamismo e da flexibilidade do

mesmo (Oosterwegel, 1995; Oppenheimer, 1995; Showers, Abramson, & Hogan 1998, citado em Peixoto, 2003). Para Marsh et al. (1986, citado em Peixoto 2003), essa estabilidade temporal explica-se pelo facto de o autoconceito depender do espaço de tempo considerado, parecendo ser também influenciado pela idade do sujeito. Ou seja, o autoconceito torna-se menos estável conforme aumenta o intervalo de tempo entre observações.

Para Hattie (1992) e Markus e Kunda (1986), apesar de aparentemente se contradizerem, estas características desempenham funções fundamentais no desenvolvimento do autoconceito e na formação de uma identidade individual. Por um lado, a flexibilidade do autoconceito proporciona a reestruturação dos constituintes das representações pessoais, quando o sujeito é confrontado com novas experiências, e viabiliza a evolução e a diversidade das distintas características do *self*. Por sua vez, a estabilidade, permite ao sujeito a sensação de prosseguimento, ou seja, o sujeito sente que é o mesmo apesar dos comportamentos, à primeira vista, diferentes, que adota em diferentes circunstâncias.

Para responder à evidente contradição da natureza tanto estável como dinâmica do autoconceito, Markus e Kunda (1986) apresentam a noção de “autoconceito de trabalho” (*working self-concept*). Estes autores conceberam o autoconceito de trabalho como um subconjunto do domínio de crenças sobre si próprio, que é ativado de acordo com as necessidades, pressões e inferências das situações encaradas pelo sujeito, numa determinada circunstância. O autoconceito de trabalho pode alterar-se sem que as crenças sobre si próprio mudem, ou sem que essas alterações atinjam as outras características do autoconceito. A percepção hierárquica do autoconceito permite que se resolva a questão da natureza dinâmica e estável do autoconceito, ao prever uma estabilidade maior nos níveis superiores da hierarquia, permanecendo, assim, os níveis inferiores mais dependentes da situação (Hattie, 1992; Shavelson et al., 1976).

Em suma, o autoconceito emerge na psicologia como parte importante da consciência de cada sujeito e do seu comportamento. Poderá constituir o núcleo mais central da personalidade e da existência, e ser o grande “determinante dos pensamentos, sentimentos e comportamentos” (Rosenberg, 1965, p.7). Organiza-se a partir das crenças e das imagens que o sujeito assume como verdadeiras, acerca de si próprio, e estrutura-se num sistema hierarquizado, onde cada crença tem um valor próprio, positivo ou negativo (Alos, 1984). O autoconceito percebido como um constructo multidimensional pode ser usado para compreender como os educadores de infância se veem a si próprios e como creem que são vistos pelos outros (Necessary & Parish, 1995). De acordo com Veiga et al. (2006), no estudo do autoconceito, o ponto de vista multidimensional tem dado provas consistentes (Byrne & Shavelson, 1996), principalmente no contexto das concepções cognitivistas, no qual é definido como um sistema de crenças acerca de si próprio (Purkey, 1970), ou como a combinação de um conjunto de autorrepresentações que organizam a comunicação, em que o autoconceito de trabalho deriva do sujeito e do contexto, e pode apresentar distintos ângulos, como o profissional (Markus & Wurf, 1987).

Uma vez apresentada a noção de autoconceito, importa agora aplicá-la aos educadores de infância.

#### **4.1.3. Autoconceito dos Educadores de Infância**

O autoconceito dos educadores de infância é assumido como a percepção que o sujeito tem de si em relação a ele próprio e na relação com os outros (Veiga, 2012). Como já foi referido, o autoconceito é um conceito válido e rico em estudos na área da psicologia, não obstante a dedicação ao seu estudo no âmbito da prática docente, ser escassa (Marsh, 2000, citado em Franco & Bacelar-Nicolau, 2008); Roche e Marsh (2000).

Apesar de ser grande a produção de investigação sobre o autoconceito, escasseiam os estudos sobre o autoconceito profissional, seja dos professores seja de outros grupos sócio-laborais. Parte-se do suposto que as teorias que servem de suporte ao desenvolvimento do conceito do *self* são equivalentes às que apoiam o *self* profissional. Segundo Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro e Gomes (2007), o *self* profissional dos professores tem vindo a tornar-se uma questão cada vez mais difícil de definir, pelo fato de se ter alterado muito o papel dos professores, particularmente nas novas funções desempenhadas e que se traduzem em transformações e mudanças na profissão e nos papéis exercidos, com um acréscimo diversificado de tarefas (Formosinho, 1992, citado em Fonseca & Veiga, 2010). No entanto, segundo Markus e Wurf (1987) e Simões (2001, citado em Franco & Bacelar-Nicolau 2008), o autoconceito tem vindo a ser considerado uma dimensão muito importante da personalidade do educador, da sua prática e do seu desenvolvimento pessoal.

Atualmente estamos perante circunstâncias económicas, políticas, sociais e até culturais que frequentemente não motivam para a escolha de uma profissão na área da educação. As funções, a eficiência e as atitudes dos educadores têm sido, com alguma frequência, questionadas pela sociedade. Num inquérito desenvolvido pela Universidade do Porto, (com o objetivo de avaliar a implementação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar aprovadas em 1997, e a qualidade desse nível de ensino) os educadores demonstraram “sentir necessidade de formação em todas as áreas” das orientações curriculares. Segundo a coordenadora do estudo, os dados revelam que a formação é uma das áreas de intervenção prioritária, dado estas necessidades resultarem de dificuldades sentidas na prática docente (Viana, 2015).

As rápidas mudanças sociais, ligadas à complexidade da dimensão educativa tornam a profissão docente alvo de um conjunto de tarefas, de funções e de papéis difíceis de realizar, particularmente em contextos cada vez mais heterogêneos e multiculturais (Cunha, 2008,

citado em Fonseca & Veiga, 2010); paralelamente, a “escola de massas” passou a ser “escola inclusiva” reforçando essas exigências ao Professor (Formosinho, 1992, citado em Fonseca & Veiga, 2010). Este cenário verifica-se também em Angola, onde existe uma comunidade muito grande de profissionais de nacionalidade portuguesa a trabalhar em parceria com educadores angolanos, em instituições de educação pré-escolar na sua maioria da rede privada.

De acordo com Wells e Marwell (1975, citado em Fonseca & Veiga, 2010), a perspectiva avaliativa do sujeito pode determinar todo o seu comportamento. Assim, o autoconceito apresentado por um educador poderá afetar o seu cumprimento laboral. O autoconceito profissional resulta do “eu” pessoal, podendo ser um obstáculo ou um apoio no desenvolvimento do autoconceito (Roque, 2003). No que diz respeito aos educadores, o autoconceito profissional decorre, essencialmente, da sua interação com o meio, tendo em conta a sua experiência individual (Franco & Bacelar-Nicolau, 2008).

Sendo este constructo entendido como a perceção que o sujeito tem de si próprio como tal, e de si mesmo em relação aos outros, será de particular importância para o educador a perceção que ele tem de si enquanto profissional, no relacionamento com os seus colegas em contexto de trabalho, ou seja, o seu autoconceito profissional (Fonseca & Veiga, 2010). Com base nas características da profissão docente e na sua evolução, parece legítimo supor-se que o conhecimento de si mesmo e uma maior consciência do “eu” profissional estarão ligados entre si e com o desempenho, a eficácia e a motivação para as tarefas. A consciência de si próprio e uma consciência maior do *eu profissional* poderão estar relacionadas entre si e com a execução, eficiência e motivação para a realização das tarefas (Guskey, 1988; Villa, 1992; Forman & Forman, 1994; Volpi, 1996; Villa & Calvete, 2001; Veiga et al. 2003). Farber e Friedman (1992) referem a importância de os professores se sentirem satisfeitos a nível profissional para terem um bom desempenho.



Como foi já salientado, o autoconceito profissional resulta do processo de interação do sujeito com o meio, e desenvolve-se através de uma aprendizagem contínua, influenciada pelo *feedback* dos outros, pela comparação que o sujeito faz do seu comportamento com o dos que lhe são significativos (pares profissionais, entidade empregadora, sociedade, entre outros), e pela avaliação que faz da sua conduta, tendo como referência o “como sou”, o “como penso que me vêm”, e o “como gostaria de ser” (Burns, 1986).

De acordo com Gondra (1981, citada em Coito, 2013), uma forma de analisar como o docente se sente ou como entende o seu papel na sociedade, assim como as suas atitudes e a sua experiência enquanto profissional, é através da autoeficácia que, de acordo com a Teoria Social Cognitiva de Bandura (1977), é uma crença que influencia as escolhas e as ações dos sujeitos em todas as situações da sua vida. Nesta linha de ideias, quanto maior for a crença de eficácia, maior será o empenho, a perseverança e a resiliência empregues para atingir os objetivos. Essas crenças também têm influência no grau de ansiedade e na realização de determinadas tarefas (Conceição, 2008, citada em Coito, 2013).

Goodwin e Payne (1981, citados em Veiga et al., 2003) reforçam a existência de uma relação entre uma boa capacidade de manter relações humanas e um autoconceito positivo.

A perceção do autoconceito profissional pode ajudar a desenvolver outras dimensões do sujeito, tanto interpessoais como relacionais. O autoconceito profissional dos docentes parece ser um elemento relevante dos processos de ensino, assim como do ambiente escolar, da eficiência organizativa e também do desenvolvimento do autoconceito dos próprios alunos (Burns, 1982).

Assim, poderá definir-se o *autoconceito profissional dos educadores de infância* como um constructo que surge do autoconceito pessoal dos sujeitos, da maneira como eles percecionam as apreciações feitas pelos outros, principalmente os que lhes são mais significativos no espaço laboral (Gondra, 1981, citado em Coito, 2013). Esta perceção reflete

como o sujeito se percebe no seu trabalho, no que diz respeito às suas tarefas, à organização onde trabalha e aos outros significativos na situação de trabalho: chefia, colegas (Tamayo & Abbad, 2006). Refere-se, portanto, ao comportamento do sujeito, à expressão de sentimentos, de afeto e de juízos favoráveis ou desfavoráveis, relativamente à escola e às suas vivências, podendo constituir um importante elemento da qualidade das interações educativas e do investimento dos intervenientes nas diferentes dimensões que compõem a escola (Santiago, 1994, citado em Fonseca & Veiga, 2010).

De acordo com Veiga (1996, citado em Fonseca & Veiga, 2010), a compreensão do autoconceito profissional pode facilitar a promoção de outras dimensões da personalidade, tais como o relacionamento interpessoal e a satisfação do indivíduo consigo mesmo. Assim, o estudo do autoconceito docente em contexto laboral pode facilitar a sua promoção, bem como, a promoção do desempenho dos alunos, o relacionamento interpessoal, o sentimento de pertença e a cooperatividade, a segurança, o reconhecimento profissional e a sua satisfação.

Vários estudos (Balbinotti, 2000; Balbinoti & Tétreau, 2000, citados em Primi, 2000) confirmam a hipótese da influência do autoconceito pessoal no comportamento profissional.

Em todas as profissões existem componentes significativos que exercem um papel determinante no pensamento dos indivíduos na profissão e nas relações profissionais estabelecem (Markus & Wurf, 1987). As apreciações feitas pelos “outros significativos”, fazem com que o profissional se veja segundo a forma como os outros o vêem. O desenvolvimento do autoconceito profissional inclui um sentido de reciprocidade entre os sujeitos e os contextos, pautada por uma certa exigência que poderá ser promotora de conflitos, por divergência entre a imagem que se tem, “eu” profissional, e o modo como os sujeitos idealizam que são vistos pelos outros (Oñate, 1989).

Nos educadores, o autoconceito é uma dimensão fundamental para se compreender a forma como agem profissionalmente e como organizam a sua relação e comunicação com as

crianças (Franco & Bacelar-Nicolau, 2008). A importância do autoconceito para os docentes tem estado a ser pesquisada sobretudo no que se refere à sua ligação com o sucesso dos alunos na escola (Chan, Edmond, Thompson & Gillis, 1992) e também com a sua função no bem-estar docente (Villa & Calvete 2001). A capacidade de os educadores se ajustarem continuamente às situações, às expectativas que percebem dos seus pares, à tentativa de serem o que a profissão exige, a preocupação com a imagem social da profissão, e o desempenho de papéis valorizados pelos diferentes elementos da comunidade educativa, implica uma validação contínua do autoconceito profissional (Roque, 2003). Para justificar um provável baixo autoconceito, Farber e Friedman (1992) estudaram a relação entre as diversas dimensões do autoconceito docente e do *burnout*. Os resultados revelaram que um baixo autoconceito está diretamente relacionado com o mal-estar, na medida em que uma autoestima baixa predispõe à vulnerabilidade dos professores e ao *stress*. Os resultados revelaram, também, que uma das causas principais do *burnout* está ligada ao trabalho direto com os alunos.

Seguidamente importa apresentar alguns elementos sobre a avaliação do autoconceito.

#### **4.2. Autoconceito: Sua Avaliação**

De acordo com Costa (2002), a avaliação do autoconceito não tem em vista conhecer a verdade extrema do indivíduo, mas a verdade do que ele entende, com o apoio das suas percepções essenciais acerca de si próprio e a forma como são vividas. Tais informações só podem ser obtidas pela auto-observação. Assim, segundo Tamayo (1981), se se tiver em conta o facto de o autoconceito ser a forma através da qual o indivíduo se entende, a maneira mais apropriada para avaliar este constructo é através da autodescrição, tendo como vantagem principal o acesso ao ponto de vista do sujeito, às suas vivências e auto-percepções (Wylie, 1974; Veiga, 2012).

Autores como Aspy e Butler (1975), Burns (1982) e Elexpuru (1998) têm demonstrado a pertinência da pesquisa sobre o autoconceito dos docentes, tanto no âmbito do processo de ensino-aprendizagem como para o seu desenvolvimento nos alunos. Porém, os estudos realizados acerca do autoconceito dos docentes não têm sido acompanhados pelo desenvolvimento de instrumentos de avaliação adequados e específicos, uma vez que não utilizam instrumentos direcionados aos professores (Sugawara, Harris, & O'Neill 1988), mas adaptam instrumentos aplicados a outros profissionais. Um exemplo pode ser encontrado no trabalho de Arthur (1995), que deu início à construção de instrumentos para avaliar o autoconceito profissional dos enfermeiros e avalia fatores como a flexibilidade/criatividade, comunicação/empatia, habilidade/competência e liderança/satisfação, tendo sido utilizado em diversos países e realidades, generalizando-se aos professores (Arthur et al. 1999).

A maior parte dos instrumentos que avaliam o autoconceito são estruturados em forma de escalas ou questionários, incluindo uma ou mais dimensões de autoavaliação, em primeiro lugar pela facilidade de aplicação, e em segundo, pela facilidade de preenchimento pelos sujeitos (Zanna & Olson, 1998, citados em Gonçalves, 2006). Recentemente, Villa (1992) construiu uma escala para avaliar o autoconceito dos professores, contemplando as dimensões, percepção do dever cumprido e a competência. Tal instrumento de medida tem sido utilizado em pesquisas cujo foco são as relações entre essas duas dimensões e o autoconceito dos alunos (Elexpuru, 1988). Porém, Villa (1992) propôs um número maior de dimensões, entre as quais se destacam a satisfação e as relações interpessoais dos professores.

Quanto à avaliação do autoconceito tanto de estudantes quanto de profissionais, algumas das escalas mais utilizadas na investigação desse constructo, são as seguintes:

- *Escala de Autoconceito no Trabalho (EAT)*. Baseada no modelo idealizado por L'Ecuyer (1978), e na Escala Fatorial de Autoconceito (EFA) de Tamayo (1981) e em

entrevistas a diversos profissionais de distintas áreas. É composta por 43 itens respondidos numa escala tipo Likert de cinco pontos – desde nunca a sempre;

- *Escala Fatorial de Autoconceito (EFA)*. Desenvolvida por Tamayo (1981), pretende medir a segurança e o autocontrolo (*self* pessoal), a receptividade e atitude social (*self* social) e o *self* ético-moral considerados dimensões de autoconceito. A escala é composta por 111 itens;

- *Escala de Autoconceito Profissional*. Elaborada para medir o autoconceito de estudantes graduados e pós-graduados (escala 1 com 49 itens) e de trabalhadores (escala 2 com 28 itens) respondidos numa escala de frequência de cinco pontos – (Souza & Puente-Palacios, 2007);

- *A Teacher Self-Concept Evaluation Scale (TSCES)*. De Villa e Calvete (2001), com base na escala de Villa (1992), adaptada por Veiga (2006) ao contexto português a professores e estudantes de diferentes níveis de ensino, foi adaptada aos educadores de infância angolanos, como se apresentará no capítulo da metodologia onde mais referências a este instrumento serão feitas.

Como foi já referido, diversos instrumentos de avaliação do autoconceito podem ser encontrados na literatura, não obstante as limitações ainda existentes, tendo-se destacado aqueles cujo âmbito os aproxima deste estudo.

### **4.3. Síntese do Capítulo**

Procurou-se, neste capítulo, fazer uma síntese teórica em relação ao autoconceito, focando mais especificamente a sua organização, a sua multidimensionalidade, o seu desenvolvimento ao longo das diversas etapas da vida, salientando, depois, o autoconceito dos educadores de infância. Por fim, destacaram-se alguns dos instrumentos de avaliação do autoconceito, destacando a *Teacher Self-Concept Evaluation Scale (TSCES)* adaptada para este

estudo. No capítulo que se segue procurar-se-á relacionar o envolvimento, o autoconceito, a formação e as variáveis sociodemográficas consideradas nesta pesquisa, com base em alguns estudos empíricos.

## **Capítulo V – Envolvimento, Autoconceito, Formação e Variáveis**

### **Sociodemográficas: Alguns Estudos**

No presente capítulo apresentam-se alguns estudos acerca da relação entre o envolvimento e o autoconceito, o envolvimento e a formação, bem como o autoconceito e a formação de educadores. Considerou-se, ainda, a maneira como tem sido investigada a relação entre o envolvimento, o autoconceito e a formação com as variáveis sociodemográficas, especificamente, o tipo de instituição em que o educador trabalha (pública *versus* privada) e as habilitações literárias (agrupadas nas seguintes categorias: ensino básico, ensino secundário, formação profissional em educação pré-escolar, bacharelato e licenciatura). Além de estudos realizados em contexto português, justificados pela estrutura curricular semelhante à do sistema educativo angolano, foram também considerados estudos realizados em Moçambique e em Cabo Verde, pelas equivalências no âmbito da organização da formação e da estrutura de ensino, assim como da qualificação necessária para exercer a profissão docente.

#### **5.1. Inter-relação entre os constructos: Envolvimento, Autoconceito e Formação**

Importa referir que a revisão da literatura que se apresenta, considerou investigações empíricas com alguma colateralidade, como foi o caso de pesquisas com estudantes, enfermeiros e militares, considerando que a literatura existente sobre as relações indicadas em professores/educadores é escassa.

##### **5.1.1. Envolvimento e Autoconceito**

Um dos aspetos encontrados na literatura trata a importância das relações interpessoais. Na perspetiva de Marques (2007), os sujeitos sentem-se valorizados a nível pessoal, sempre que admitem o seu trabalho como causa de satisfação e de motivação.

A satisfação laboral é consequência de orientações conceptuais, emoções ou atitudes emotivas relativas ao contexto de trabalho. É uma situação emocional, do ponto de vista geral do gostar ou não de um dado momento ou acontecimento ligado ao trabalho (Crites, 1969). Harpaz (1983) e Peiró e Prieto (1996), definem a satisfação profissional como uma postura comum relativa ao trabalho, considerando três elementos: o cognitivo (conceções do objeto segundo o conhecimento), o afetivo (emoções positivas ou negativas), o comportamental (pré-disposições de comportamento em relação ao objeto). Harpaz (1983), numa revisão de prováveis sinónimos, concluiu que a satisfação profissional pode variar em densidade e grandeza, pode ser conquistada a partir de diversas origens e de vários modos, e desempenha vários papéis na vida do sujeito.

Por outro lado, Griffin e Bateman (1986), através da definição de Locke (1976), revelam que a satisfação laboral é um constructo ligado à satisfação com o trabalho, a remuneração, o controlo, os rendimentos e as gratificações, os momentos de promoção e ascensão na carreira profissional, as condições laborais, a relação com os colegas e a gestão da organização.

A satisfação, caracterizada por Locke (1976) como um estado afetivo positivo, de prazer consequente da apreciação do próprio trabalho ou de práticas laborais, é outro ponto de vista do autoconceito que se deve ponderar na relação com o envolvimento. Comporta nove dimensões: satisfação com o trabalho, satisfação com o salário, satisfação com as promoções, satisfação com o reconhecimento, satisfação com os benefícios, satisfação com a chefia, satisfação com os colegas de trabalho, a satisfação com as condições de trabalho e satisfação com a organização e com a direcção.

Harter, Schmidt, e Keyes (2002) e Paschoal e Tamayo (2008), defendem que a presença de afetos positivos contribui positivamente para o bem-estar laboral. A sensação de bem-estar laboral é tida como a apreciação positiva de diversas particularidades do contexto laboral,



abrangendo a afetividade (Van Horn, Taris, Schaufeli, & Scheurs 2004). Da mesma forma, o bem-estar laboral agrega ligações emocionais positivas com o desempenho profissional - envolvimento e satisfação - e com a instituição - comprometimento emocional - (Siqueira & Padovam, 2008).

Para Al-Hussami (2008), trabalhadores satisfeitos predispõe-se a maior produtividade e a um maior envolvimento institucional. A relação entre a satisfação laboral e o comprometimento institucional é tida, por diversos autores, como significativa, como é o caso de Campion, Medsker e Higgs (1993), Mobley (1977), Nielsen, Jex e Adams (2000) e Warr et al. (1979). De acordo com Porter, Steers, Mowday e Boulian (1974), Siqueira e Gomide Júnior (2004) e Weiss (2002), a satisfação laboral do sujeito influencia de forma positiva as suas ações na realização das tarefas que lhe são propostas, bem como o seu nível de segurança em relação aos seus superiores hierárquicos e colegas. Autores como Ferreira e Siqueira (2005) e Harter et al. (2002), defendem que quanto maior for a satisfação laboral, mais cooperantes, cumpridores, competentes e inclinados a apoiar os seus colegas serão os sujeitos, além de influir o propósito de os mesmos se manterem na instituição. De acordo com o referido, entende-se que a satisfação laboral do sujeito influencia o envolvimento com a tarefa e o bem-estar, afetando positivamente, não apenas a realização das tarefas, mas também o meio social em que o sujeito está integrado (Danna & Griffin, 1999).

Das pesquisas realizadas acerca do autoconceito, em particular sobre o autoconceito profissional de professores, distinguem-se os estudos de Gonçalves e Veiga (2006), Roque e Veiga (2007) e Fonseca e Veiga (2010). O objetivo geral da pesquisa realizada por Gonçalves e Veiga (2006) foi o de analisar a autopercepção profissional dos professores e estudar a sua relação com os seus comportamentos de cidadania docente, isto é, comportamentos que, partindo da ideia de cidadania organizacional, contribuem para a eficácia de uma organização, não estando relacionados com obrigações formais ou recompensas (Organ, 1997). O estudo

focou 251 professores, que responderam a uma versão adaptada da *Teacher Self-concept Evaluation Scale* (TSES), e a *Organisational citizenship behaviour* (OCB). Os resultados mostraram a existência de uma relação entre as dimensões do autoconceito profissional dos professores e variáveis escolares e pessoais; um autoconceito alto está relacionado com comportamentos de cidadania docente melhores, concluindo que a percepção do autoconceito dos professores, enquanto profissionais da docência, contribui para a forma como realizam as suas tarefas, colaborando para melhorar a eficiência da instituição de ensino, particularmente no âmbito do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Roque e Veiga (2007) estudaram 342 professores portugueses com o fim de investigar as representações acerca de si próprios (autoconceito pessoal), a sua relação com a sua satisfação e com cada uma das quatro dimensões do autoconceito profissional (cuidado na relação interpessoal, segurança em contexto laboral, cooperatividade e reconhecimento laboral), com as variáveis mal-estar docente, envolvimento na promoção dos alunos e competências para lidar com a indisciplina. Foram encontradas relações significativas entre o autoconceito profissional dos professores e estas variáveis; os professores que manifestaram um grau mais elevado de satisfação apresentaram também um autoconceito mais alto, e verificaram-se correlações significativas e negativas entre o autoconceito profissional dos professores e o mal-estar docente. A análise correlacional revelou ainda que as quatro dimensões do autoconceito se correlacionavam significativamente com as variáveis envolvimento dos alunos, percebido pelos professores, e com as competências dos professores para lidar com a indisciplina, mostrando a relevância do autoconceito profissional dos professores na presença de competências para gestão das relações na escola.

O estudo realizado por Almeida (2006), com uma amostra de 339 educadores de infância da rede pública pertencentes ao Quadro de Zona Pedagógica de Viseu, focou os fatores que estão na origem da satisfação e/ou insatisfação dos educadores (intrínsecos - o trabalho em

si, reconhecimento e valorização, realização, sentido de responsabilização, progressão na carreira, desenvolvimento pessoal e profissional; extrínsecos – as relações interpessoais, salário, estatuto social, políticas administrativas/educativas assim como condições de trabalho) utilizando entrevistas e questionários. A autora concluiu que o grau de satisfação destes profissionais é positivo e que os fatores causadores de satisfação e de insatisfação profissional estão, de uma forma geral, ligados. Especificamente, o trabalho em si, o reconhecimento e a valorização, a realização, o sentido de responsabilidade, a progressão na carreira e a oportunidade de desenvolvimento pessoal/profissional. Contribuíram, também, para essa satisfação alguns fatores extrínsecos como as relações interpessoais, as questões derivadas das políticas administrativas/educativas (a função e o estilo do gestor escolar, as formas de mobilidade e a estabilidade docente) e os recursos materiais. Quanto aos fatores fomentadores de insatisfação, o autor refere que estes tiveram total correspondência com os fatores extrínsecos, à exceção do fator estatuto social.

Fonseca e Veiga (2010), analisaram as oscilações no autoconceito profissional de 242 professores de ciências e de matemática (do 2º ciclo do ensino básico) em termos da sua adequação, em função do tempo de serviço, formação recebida e comportamentos de cidadania docente. A análise revelou resultados globalmente positivos no autoconceito profissional, avaliado pela *Teacher Sel-concept Evaluation Scale*, confirmando-se valores altos em grande parte dos itens, particularmente nas dimensões competência, relação com os colegas e funcionários, relação com os alunos e relação consigo próprio como professor.

No estudo de Rego (2001) com docentes do ensino superior acerca das suas perceções de justiça, o autor encontrou que os professores tratados de forma justa e respeitosa apresentaram menor intenção de abandonar o trabalho, maior comportamento de cidadania organizacional, maior satisfação com o trabalho, menos faltas de presença, níveis melhores de

desempenho, maior empenho, mais confiança e comprometimento com o trabalho, e também maior dedicação e lealdade à instituição.

Pinto (2009) debruçou-se sobre a cultura organizacional e a motivação de 32 professores (12 da Ilha do Sal e 20 de Braga) do ensino secundário, da Escola Secundária Olavo Moniz, na Ilha do Sal (Cabo Verde), e da Escola Secundária Sá de Miranda, em Braga (Portugal) nas entrevistas realizadas, os professores cabo-verdianos evidenciaram que a maior contribuição para uma representação negativa na profissão é a política governamental, com 76% do total de atitudes negativas. Isso explica-se pelo facto de os professores não estarem satisfeitos com as mudanças que têm ocorrido no sistema de ensino, principalmente nas áreas de currículo e da avaliação. Verificou-se, também, uma percentagem alta nos seguintes aspetos: condições ambientais (69%), motivação pessoal (60%) e política governamental (76%). Nos restantes fatores: as relações com os colegas e a direção (100%) e o reconhecimento do trabalho (70%), mostraram atitudes mais positivas. Um resultado semelhante foi encontrado nos professores portugueses (85%), manifestando, assim, uma representação negativa das condições profissionais. Notou-se que todos os fatores obtiveram mais atitudes negativas do que positivas, exceto a subdivisão “relações com os colegas e a direção”, com nota positiva, tanto em Cabo Verde como em Portugal, por não se terem verificado desentendimentos graves com colegas e com superiores mas, apenas algumas divergências. Assim, os professores revelaram-se motivados para a prática docente, porém, as condições gerais para o exercício profissional são referidas como insuficientes, o que leva à insatisfação. A pesquisa revelou-se importante, pois que conhecer o que motiva e o que satisfaz os professores, pode ajudar a melhorar os processos a serem adotados na gestão das reformas educativas, e a compreender as relações que existem entre o envolvimento e o autoconceito de profissionais da educação.

Gonçalves e Veiga (2009) analisaram a percepção que os professores têm de si próprios, enquanto docentes, e a relação entre autoconceito profissional e os seus comportamentos de

profissionalidade. Estes autores encontraram correlações estatisticamente significativas entre a generalidade das dimensões do autoconceito profissional e os comportamentos de cidadania docente na amostra de 251 professores, salientando que os mesmos eram competentes nas suas funções profissionais e apresentavam melhores comportamentos de cidadania docente. Os professores do 1º e 2º ciclo manifestaram correlações mais significativas, sugerindo um maior envolvimento com os seus alunos.

Alguns estudos no âmbito do autoconceito académico também mostraram a relação entre autoconceito e envolvimento; Thomas, Bol, Warkentin, Wilson, Strage, & Rohwer (1993) encontraram, em estudantes universitários, uma relação entre autoconceito académico elevado e alguns aspetos importantes na aprendizagem, como controlo maior dos meios de aprendizagem, tomada de iniciativa, maior esforço, utilização de métodos de autorregulação como enunciação de metas, preparação, autoavaliação e autorregulação e, melhor gestão do tempo.

Veiga et al. (2013) usaram, numa pesquisa com 685 adolescentes estudantes, a *Student Engagement in School: A Four-Dimensional Scale (SES-4DS)* (Veiga, 2013) e o *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHSCS)* para estudar o envolvimento dos alunos na escola em função das aspirações académicas e diferenças de sexo. Verificaram-se correlações positivas entre o nível de envolvimento dos alunos na escola e o nível de aspirações académicas. Verificou-se, ainda, que um maior envolvimento nos estudantes originava um elevado autoconceito.

Um estudo realizado por Ybrandt (2008) – *The relation between self-concept and social functioning in adolescence* – mostrou que um *feedback* social positivo influencia positivamente o desenvolvimento do autoconceito, enquanto um *feedback* social negativo incrementa a possibilidade de os jovens se sentirem ansiosos, tristes, deprimidos e terem comportamentos agressivos. Num estudo realizado por Pekrun (2006, citado em Nunes, 2010) verificou-se uma

relação positiva entre o apoio social e emocional dos pais e o autoconceito global dos adolescentes. Este suporte familiar pode proteger o autoconceito contra críticas negativas de professores e do grupo de pares, assim como, é possível que o apoio destas entidades, possa compensar, um pouco, as impressões negativas difundidas pelos pais. Faria e Fontaine (1992) demonstraram o contributo da dimensão física do autoconceito para a melhoria do relacionamento social com os pares, assim como para o crescimento da autoestima global dos adolescentes. O oposto também pode ocorrer: adolescentes que se sentem menos atraentes tornam-se geralmente menos populares entre pares. Podem juntar-se a outros grupos, também eles excluídos, formando grupos que vão contra as regras da sociedade e da escola (Papalia, Olds, & Feldman, 2001). Contudo pode haver jovens que, não se sentindo atraentes, permaneçam focados nos aspetos académicos, interagindo pouco com os outros mas não apresentando comportamentos disruptivos (Taylor, David-Kean, & Malanchuk, 2007).

Caitin e Boivin (2004) realizaram um estudo onde alunos que se sentiam protegidos e seguros na sua rede social, tinham colegas com quem partilhar experiências e apoio, possuíam atitudes mais positivas e fortaleciam também o seu autoconceito positivo. Deste modo, alunos envolvidos no meio escolar sentem-se motivados, influenciando de forma positiva a sua perceção da escola, assim como a sua atitude face à aprendizagem e conseqüentemente o seu desempenho académico (Janeiro & Nobre, 2010).

De acordo com Veiga (2013), o estudo sobre Envolvimento de Alunos na Escola tem sido objeto central nas discussões sobre fatores de sucesso académico e absentismo. Diversos são os autores que se debruçaram sobre este conceito (Skinner, Kindermann, & Furrer, 2009) ou na escola de forma mais geral (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Fredricks et al., 2004). Apesar de a sua conceptualização variar de acordo com os autores e o quadro teórico que adoptaram, há um amplo acordo sobre a sua natureza multidimensional. As dimensões que

são estudadas: são a dimensão cognitiva, afetiva, comportamental e, mais recentemente, a agenciativa. Estas dimensões foram descritas e empiricamente validadas (Veiga, 2013).

Retomando o contexto laboral, de acordo com autores como Bakker (2009; Bakker & Demerout, 2007; Cardoso, 2008; Schaufeli & Bakker, 2004), o apoio social influencia de forma direta o bem-estar psicológico dos sujeitos, e assim o seu autoconceito, além de, como consequência, o seu envolvimento (Vansteenkiste & Sheldon, 2006).

Schaufeli e Bakker (2004) estudaram 1698 trabalhadores de nacionalidade alemã de diferentes empresas (segurança, seguradoras, higiene e limpeza, entre outras), os autores encontraram suporte para um relacionamento positivo entre o envolvimento no trabalho (vigor, absorção e dedicação), e três formas de trabalho – *feedback* de desempenho ou nível de tarefa, apoio social ou nível interpessoal e *coaching* de supervisão ou nível organizacional. Estes meios de trabalho dão informação acerca do *engagement* laboral, o qual atua como um conciliador da ligação entre os meios de trabalho e as intenções de abandono ou desistência. Este mesmo estudo com uma amostra de mais de 2000 professores (Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006) encontrou que a supervisão no trabalho, o apoio da supervisão, a comunicação, a renovação e o ambiente coletivo, estão relacionados de forma positiva com o envolvimento laboral. Resultados similares foram encontrados em contexto espanhol (Llorens, Bakker, Schaufeli, & Salanova, 2006).

Na área da saúde, Warshawsky, Havens, e Knafl (2012) estudaram 323 enfermeiros gestores a funcionar nas unidades de cuidados intensivos de hospitais no estado da Califórnia EUA, utilizando a UWES de Schaufeli et al. (2002), a *Relational Coordination Scale* de Gittell (2009) e a *Proactive Work Behavior Scale* de Parker e Collins (2010), verificaram que o relacionamento interpessoal dos enfermeiros era preditivo do envolvimento e da conduta proactiva no trabalho. Em Portugal, Cardoso (2008), estudou 352 enfermeiros do Hospital de Santa Maria, em Lisboa, com a UWES (Schaufeli, Salanova et al., 2002) e a Escala de

Conteúdo do Trabalho (Karasek, 1985) encontraram que o vigor se correlaciona de forma fraca mas positiva com o apoio social dos colegas e dos chefes, e a dedicação correlaciona-se positivamente com os dois tipos de apoio.

Estudos em contexto militar no âmbito da autoestima encontraram que a autoestima pessoal está relacionada de forma positiva com a autoestima coletiva (Rohall, Prokopenko, Ender, & Mattheus, 2014). Em 3054 cadetes da academia militar de West Point, EUA, verificou-se que as duas formas de autoestima (pessoal e coletiva) estão relacionadas com o bem-estar e que os sujeitos com uma autoestima coletiva positiva também apresentaram níveis mais altos de autoestima pessoal e menos depressão.

Uma pesquisa de Martins (2012) teve como objetivo entender se a forma de ser, estar, pensar e atuar do docente, criada no sujeito desde a sua formação como docente, pode contribuir para o desenvolvimento profissional e, por conseguinte, permitir obter melhores resultados educativos. Este estudo centrou-se no ponto de vista pessoal e profissional que os docentes têm sobre si mesmos e como entendem que são vistos por alunos e hierarquias. Para tal, utilizou-se uma metodologia aplicada e descritiva, associada a uma técnica quantitativa - o questionário I.B.I.S.P.E. – e estudou-se uma amostra composta por docentes do pré-escolar, 1º e 2º ciclo do ensino básico, privado e estatal de Lisboa. Verificou-se, então, que a qualidade da educação no ensino pode ser favorecida pela formação e prática do processo de evolução do ego à consciência, das professoras e professores. Os docentes aparentavam sentir-se atormentados, com uma frágil compreensão das suas perceções, desresponsabilizando-se do insucesso escolar dos seus alunos, revelando sentimentos de inferioridade e falta de valorização; no entanto, manifestavam vontade de se desenvolver como sujeitos/docentes mais reflexivos. Este autor conclui que a competência da educação no ensino pode ser promovida pela formação e pela prática de métodos de desenvolvimento da autoestima.



O *burnout* aparece como um conceito oposto, teoricamente, ao *engagement* (Pinto & Chambel, 2008), como já foi referido. Estudos relativamente novos têm mostrado que o *burnout* é resultante de perturbações contínuas de dimensão profissional (Lorens, García, & Salanova 2005), sugerindo que a ausência de segurança na própria capacidade origina o *burnout* (Cherniss, 1991). De acordo com Chambel e Oliveira-Cruz (2008), quanto maior for o *burnout*, menor será o *engagement*. Pesquisas várias (e.g., Brouwers & Tomic, 2000; Evers et al., 2002; Salanova, Bréso, & Shaufeli, 2005, citados em Frade, 2015) e também Villa & Calvete (2001) defendem a existência de relações entre o autoconceito e o *burnout*, daí a importância de estudar este constructo.

Numa pesquisa de avaliação do envolvimento, realizada em Portugal por Picado (2007), confirmou-se que a dimensão “dedicação” é, das três dimensões, a que apresenta valores mais altos, seguida do vigor e, por fim, da absorção. Segundo Pocinho e Perestrelo (2011) estes resultados são estimulantes e confirmam que, ainda que haja professores com *burnout*, existe também um número significativo de professores envolvidos.

De acordo com Bernard (1989), Forman (1994) e Calvete e Villa (1999), a organização cognitiva dos professores pode influenciar o desenvolvimento de *stress* e de *burnout*. Para Roque e Veiga (2007), tal pode, por sua vez, provocar o aparecimento de emoções negativas e de uma conduta pessimista, levando à possível perda da relação laboral professor-aluno.

No estudo realizado por Villa e Calvete (2001), com uma amostra de 378 professores do ensino secundário, os autores usaram a *Hopkins Symptom Checklist* (HSCL) de Derogatis, Lipman, Rickels, Uhlenhuth e Covi (1974), a *Maslach Burnout Inventory* (MBI), de Maslach e Jackson (1981), a *Teacher Irrational Belief Scale*, de Bernard e DiGuiseppe (1994), e a *Teacher Self-concept Evaluation Scale* de Villa (1992). Foi observada a presença de uma relação significativa entre as dimensões “relação com os alunos”, “perceções interpessoais” e “satisfação” e os constituintes do *burnout*, sugerindo que as dimensões do autoconceito agem

como uma variável moderadora entre os fatores de *stress* no trabalho e os comportamentos e as emoções dos professores. Assim, um autoconceito negativo poderia estar relacionado com emoções negativas relativas ao trabalho, enquanto um autoconceito positivo estaria relacionado com emoções positivas implicadas ao trabalho.

Silva, Bolsoni-Silva, Rodrigues, & Capellini (2015) revelaram que a ocorrência de *burnout* em professores pode afetar também as suas práticas pedagógicas, as suas competências sociais e a atitude dos alunos. Na literatura, essas variáveis são por vezes tratadas de maneira autónoma, o que torna complexa a sua compreensão. No estudo realizado por estes autores, com 94 professores do ensino regular de um curso de formação contínua, que lecionavam turmas com a inclusão de alunos com deficiência e/ou salas de aula de recursos multifuncionais, procurou-se correlacionar e predizer as variáveis condições de trabalho do professor, indicadoras de *burnout*, práticas educativas e o repertório de habilidades sociais, e problemas de comportamento dos alunos. Utilizaram os seguintes instrumentos: o Questionário sobre a perceção dos professores sobre o trabalho docente, o *Maslach Burnout Inventory*-MBI, o Questionário de Habilidades Sociais Educativas para Professores e o Inventário de Comportamentos Pró-sociais, tendo encontrado que as práticas pedagógicas negativas podem afetar o grau de *burnout* dos professores, o que, por sua vez, seria afetado pelas circunstâncias de trabalho, intervindo na saúde afetiva do professor.

Estudos no âmbito da autoeficácia (definida como a capacidade percebida para a aprendizagem ou para o desempenho numa determinada tarefa, influenciando o esforço, a persistência e a realização das tarefas; Schunk et al. (2010) também têm sugerido algumas relações; Nogueira e Veiga (2014) estudaram 685 alunos do 2º e 3º ciclos do ensino secundário, utilizando a escala EAE-E4D - “Envolvimento dos Alunos na Escola: Uma Escala Quadri-dimensional” (Veiga, 2013), e 6 itens do Questionário de Autoeficácia Escolar (SEQ-C) de Nogueira (2008), incluindo subescalas de autoeficácia académica, social e emocional, tendo-

se confirmado a existência de relações positivas e significativas entre a autoeficácia e o envolvimento.

Pinto da Silva e Nogueira (2008), com uma amostra de 135 militares de uma Companhia de Comandos que tinha cumprido uma missão no Afeganistão, utilizaram a *Escala de Autoeficácia Geral* de Schwarzer e Scholz (2001), o *Maslach Burnout Inventory – General Survey* (MBI-GS) de Schaufeli, Leiter, Maslach, e Jackson (1996), a *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES) de Schaufeli, Salanova et al. (2002) e um Questionário de coesão militar - *Dutch Deployability of Teams Questionnaire* da Royal Netherlands Army. Os militares com uma percepção mais alta de autoeficácia mostram um envolvimento mais alto e uma percepção de maior coesão grupal; os militares com uma percepção de autoeficácia mais baixa apresentavam um maior mal-estar. Observaram, ainda, que a expectativa de capacidade de realizar uma tarefa ou de executar pontualmente uma missão estimulava o vigor (níveis altos de energia, de perseverança e uma ambição forte de realizarem esforços quando agem num meio adverso); a dedicação (níveis altos de ânimo, aspiração e honra ligados ao facto de fazerem parte de uma elite); e a absorção (níveis altos de atenção e de bem-estar na execução das suas tarefas).

Sobre o estudo da relação entre o envolvimento e a satisfação, refere-se a pesquisa realizada por Simbula, Guglielmi, Schaufeli e Depolo (2013) que pretendeu classificar os professores com base nos seus níveis de envolvimento no trabalho, identificando diferenças em termos de emprego e recursos pessoais (ou seja, possibilidades de desenvolvimento pessoal), equilíbrio entre vida profissional e familiar e autoeficácia, atitudes e comportamentos organizacionais positivos (satisfação no trabalho e comportamento de cidadania organizacional) e a percepção de saúde. A amostra do estudo foi constituída por 488 professores italianos de diferentes níveis de ensino (24,2% do ensino básico, 48,5% do ensino médio e 26,3% do ensino secundário). Os resultados revelaram que os professores com envolvimento alto apresentaram níveis mais elevados de desenvolvimento pessoal, equilíbrio entre o trabalho

e a família, autoeficácia, satisfação no trabalho, altruísmo e virtude cívica, ao mesmo tempo que revelaram menos problemas de saúde.

Bardagi e Boff (2010), no Brasil, estudaram 231 universitários finalistas de uma universidade privada, verificando uma correlação positiva entre a existência de conduta exploratória e a perceptibilidade do autoconceito e da autoeficácia.

O estudo com uma amostra de 172 cadetes de uma Escola Naval (Rosa & Pinto, 2011) utilizou o Questionário de Avaliação da Frequência das Fontes de Stress na Academia Militar (QAFFSAM) (Martins 2005, citado em Chamon & Sales, 2012), o Questionário *Brief COPE* (Carver, 1997), e a *Escala de Autoeficácia Geral Percebida* (Schwarzer & Jerusalem, 1995, adaptada por Nunes, Schwarzer e Jerusalem (1999) verificou-se que os cadetes com maior percepção de autoeficácia geral estão inclinados a promover o uso de estratégias de *coping* mais eficientes e adequadas, como a resolução de complicações. Além disso, a autoeficácia geral prediz significativa e negativamente estratégias de *coping* de desistência refletida e de negação.

### **5.1.2. Envolvimento e Formação**

Pretende-se, aqui, apresentar alguns estudos sobre a relação entre o envolvimento e a formação de educadores. Na revisão da literatura realizada, os estudos específicos sobre tais relações são raros, pelo que se decidiu recolher, e apresentar também, investigações empíricas com alguma colateralidade relacionada.

Parte-se da ideia de que a formação inicial e contínua poderá ser importante para desenvolver o *engagement* na profissão docente, tornando-a mais estimulante para todos os intervenientes no processo educativo, diminuindo os níveis de *burnout* (Pocinho & Perestrelo, 2011). Para Pocinho e Perestrelo (2011), os estudos sobre estes temas são cada vez mais diversos e destacam várias dimensões importantes, algumas de carácter mais institucional, como os estados físicos e monetários do percurso docente, outras que podem ser aperfeiçoadas

em projetos de formação contínua, mas ambas impulsionadoras do *engagement* profissional e, também, do bem-estar profissional.

Relativamente às variáveis profissionais, no estudo realizado por Friedman (1991) foi reconhecido que, quanto maior for a experiência profissional do docente, menores seriam os níveis de *burnout*. Deste modo, o sentimento de mal-estar docente estará relacionado com o confronto com uma nova realidade, sendo esta excessivamente idealizada na fase inicial de formação docente (Jesus, 2002).

Vale (2008) desenvolveu uma pesquisa com 65 educadores de infância com o objetivo de conhecer as estratégias utilizadas pelos mesmos, a eficácia que lhes é atribuída na gestão do comportamento das crianças em jardim-de-infância e de analisar a influência das seguintes variáveis - escola de formação, número de anos de serviço, tipo de jardim-de-infância onde o educador exerce a sua atividade profissional, e as crenças teóricas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças - nas estratégias utilizadas pelas educadoras de infância na gestão do comportamento das crianças em jardim-de-infância. Os resultados permitiram concluir que a escola de formação inicial exerce influência nas estratégias positivas utilizadas pelos educadores.

### **5.1.3. Autoconceito e Formação**

Seguidamente irão ser apresentados estudos acerca da relação entre formação e autoconceito de educadores. Atendendo à escassez de pesquisas empíricas sobre estas variáveis, consideram-se conceitos próximos na revisão da literatura realizada.

De acordo com Marcelo (1997), os estudos acerca da formação de professores têm vindo a aumentar, em quantidade e qualidade pois, aos poucos, tem-se verificado um crescimento na inquietação de entender mais e melhor a forma como se incrementa o processo de aprender a transmitir conhecimentos. As abordagens usadas para tratar do conjunto de

problemas relacionados com o assunto também foram progredindo. Se no princípio a questão que se colocava era: O que é um ensino eficiente? Aos poucos surgiram outras dúvidas, como: O que é que os professores sabem? Será que saber é indispensável para o ensino? Quem concebe o saber sobre o ensino? (Fenstermacher, 1994). A partir dessa distinção, os estudos sobre estágios pedagógicos têm revelado que os formandos ingressam no projeto de formação com crenças pessoais acerca do ensino, com representações mentais de que será bom professor, representações de si próprios como professores e a imagem de si próprios enquanto alunos.

Segundo Marcelo (1997), percebeu-se igualmente uma mudança nos modelos de investigação. Se no princípio a investigação se focava especialmente nos docentes em formação, aos poucos foi surgindo o interesse sobre professores em início de carreira e com alguns anos no desempenho de suas funções. Os estudos mais recentes sobre a formação de professores evoluíram do foco no “aprender a ensinar” no sentido do questionamento acerca dos métodos através dos quais os professores aprendem, e que conhecimentos obtêm a partir dos conteúdos curriculares. De acordo com Marcelo (1997), numa revisão da literatura sobre o contributo de estudos acerca dos saberes docentes, em particular do saber didático do conteúdo, verificou-se que os estudos encontrados se poderiam organizar em três grupos: Grupo I de estudos acerca do processamento da informação e comparação entre professores peritos e professores em início de funções (processos mentais utilizados por estes na identificação de problemas, observação de situações em sala de aula, execução de planos de aula, tomada de decisões e avaliação pedagógica); Grupo II de investigação acerca do saber prático dos professores (relação entre saber inicial de estudantes e práticas em sala de aula); Grupo III de estudos focados no saber didático do conteúdo (Como se gera o processo de modificação do saber que o estudante detém em saber ensinável? Em que proporção o grau de assimilação que um professor tem de uma matéria influencia a qualidade dessa “modificação”? Em que proporção a formação inicial do professor ajuda na simplificação da evolução desses processos

de modificação? Que diferenças há em tais processos de acordo com as diversas disciplinas e níveis de educação?).

Os estudos realizados neste contexto foram alvo de algumas críticas (Marcelo, 1997); por exemplo, segundo Kagan (1992), os estudos realizados acerca do saber dos professores foram censurados devido às amostras reduzidas, à variedade de situações analisadas e pela diversidade de métodos de pesquisa acerca de aprender a ensinar. Tais limitações continuam a acontecer nas investigações efetuadas presentemente; ainda assim, tem-se destacado o estudo do saber didático do conteúdo pelo facto de este permitir a clarificação do processo de aprender a ensinar, uma vez que determinada a sua relevância para a formação docente, esse saber transforma-se em norma adequada para medir a qualidade das práticas pedagógicas dos formandos (Marcelo, 1997). Pajares (1992) salientou a disseminação das expressões linguísticas que têm distinguido esses trabalhos, nos quais têm sido utilizados termos como crença, atitude, valores, juízos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, concepções, sistema conceitual, preconcepções, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos mentais internos, regras da prática, e princípios práticos. A variedade de expressões linguísticas está a contribuir para que os resultados dos estudos não consigam ser confrontados, por não compartilharem, entre si, o mesmo sistema de conceitos.

Para Kagan (1992), alguns estudos têm possibilitado corroborar essas perspetivas, como o realizado por Hollingsworth (1989) com uma amostra de 14 formandos, entrevistados e observados ao longo dos seus estágios, o qual revelou que a imagem que os formandos tinham de si próprios enquanto professores estava significativamente relacionada com a sua própria imagem enquanto alunos. Os alunos estagiários melhoram as suas crenças em relação aos alunos, a partir das suas próprias vivências enquanto estudantes, considerando que os alunos têm as mesmas características de aprendizagem, de aptidão, de empenhos e de dificuldades que o próprio professor estagiário.

Rodríguez (1993) realizou uma pesquisa com 6 professores em formação, entrevistados e observados ao longo dos seus estágios, com o objetivo de perceber como é que se poderiam transformar as suas crenças prévias. Para tal mostrou-lhes esquemas que apresentavam metáforas distintas: pessoas a trabalhar com barro, um guia turístico, trabalhadores da área da construção e um gasoleiro a abastecer um automóvel. Os resultados revelaram que as crenças acerca do ensino e da aprendizagem, existentes inicialmente, mudavam pouco ao longo dos estágios.

Gomes e Pereira (2008) procuraram identificar os mecanismos de *coping* (estratégias para lidar com situações difíceis) utilizados por educadores de infância, quando se encontram em situações de *stress*, num estudo com 247 educadores de infância (diplomados e em situação de estágio pedagógico) com atividade docente desenvolvida no setor público (55,1%), em Instituições Particulares de Solidariedade Social - IPSS (31,6%) e no setor privado (11,1%), com as seguintes valências: Creche, Pré-escolar, Atividades de Tempos Livres (ATL), com crianças dos zero aos dez anos de idade, com maior incidência no grupo etário dos 2 aos 6 anos de idade (85,3%). Para a recolha de dados foi aplicado o questionário *Estratégias de Coping* (EC) adaptado à população portuguesa por Gomes, Pereira e Gil (2006 citado em Gomes & Pereira, 2008). Os principais resultados mostraram que perante situações indutoras de *stress*, os educadores de infância utilizavam mais as estratégias de *coping* focadas na emoção, do que as estratégias de *coping* focadas no problema. O estudo concluiu que a prática pedagógica destes educadores (no ano de estágio), não mostrou ser indutora de *stress*, apesar de os estudos, nesse âmbito, o demonstrarem. Esta pesquisa alertou, ainda, para a imprescindibilidade de intervenção, não apenas na formação inicial, mas também na formação contínua dos educadores de infância, essencialmente no âmbito do desenvolvimento pessoal e profissional.

No que dizia respeito à variável “escola de formação”, foram as educadoras formadas pela Escola Superior de Educação João de Deus que obtiveram a média mais elevada neste



item: 61,12 para a frequência e 63,69 para a eficácia, respetivamente. A média mais baixa registou-se no grupo das educadoras formadas pelas Escolas Superiores de Educação (ESEs) e pelas Universidades ( $M=48,75$  e  $M=49,75$ ). Encontrou-se uma diferença estatisticamente significativa  $F(3,61)=5,64$ ,  $p=0,002$ ) para a frequência e  $F(3,61)=4,82$ , ( $p=0,004$ ) para a eficácia. Foi encontrada, também, uma diferença estatisticamente significativa ( $p=0,001$ ) entre as educadoras de infância formadas pela ESE João de Deus e pelas ESEs e em Universidades. Segundo a autora estes resultados vieram mostrar que as educadoras formadas pela ESE João de Deus utilizavam mais estratégias positivas e atribuíam mais eficácia a essas estratégias do que as educadoras formadas pelas ESEs e pelas Universidades. De acordo com a mesma, esses dados poderão confirmar que as escolas de formação inicial têm influência no tipo de estratégias utilizadas pelos educadores na sua prática.

Carvalho (2008) procurou compreender as representações das auxiliares de educação e das educadoras de infância que trabalham em contexto de creche, bem como conhecer as representações que estas têm sobre o papel da creche e do profissional. Utilizou uma amostra de 126 profissionais com pelo menos 1 ano de experiência, das quais 71 auxiliares de educação e 55 educadoras de infância. Os resultados obtidos indicaram que ambos os grupos profissionais têm ideias semelhantes sobre o papel da creche e do profissional, e sugerem a necessidade de se refletir sobre os cuidados e a educação disponíveis para a criança menor de 3 anos, nomeadamente sobre a formação dada aos profissionais e o impacto que pode ter nas suas ideias e, conseqüentemente, nas práticas. No que se refere à relação entre as variáveis autoconceito profissional e formação havida, verificou-se uma correlação positiva, pelo que se considera que o autoconceito profissional também se poderá correlacionar positivamente com a cidadania docente. A este respeito, Fonseca e Veiga (2010) concluíram que o autoconceito profissional dos professores modifica-se nos aspetos pessoais e específicos da profissão, o que pode influenciar a sua atuação e, portanto, o seu envolvimento em contexto escolar.

## **5.2. Relação entre cada um dos Constructos: Envolvimento, Autoconceito, Formação e as Variáveis Sociodemográficas**

Em algumas pesquisas realiza-se o controlo de variáveis sociodemográficas, que podem funcionar como mediadoras ou de controlo (Veiga, 2012). O envolvimento no trabalho, o autoconceito e a formação são constructos complexos que importa entender (pelo poder que detêm ao nível do funcionamento institucional), pelo que se considera fundamental determinar os fatores sociodemográficos que poderão influenciar as várias dimensões destes constructos.

Apresenta-se, em seguida, a revisão dos estudos sobre a relação do envolvimento, do autoconceito e da formação com variáveis sociodemográficas, especificamente o tipo de instituição (pública *versus* privada) e as habilitações literárias (agrupadas nas seguintes categorias: ensino básico, ensino secundário, formação profissional em educação pré-escolar, bacharelato e licenciatura). Note-se que os estudos sobre esta relação são escassos, em Portugal, mas principalmente em Angola, pelo que se apresenta o mais relevante encontrado na literatura.

### **5.2.1. Envolvimento e Variáveis Sociodemográficas**

Quanto ao *Tipo de instituição*, as políticas educativas portuguesas têm fomentado a ampliação contínua da escolaridade obrigatória para níveis superiores de ensino, descurando a relevância da educação pré-escolar, como início que favorece ou determina as aprendizagens das crianças mais novas (Rodrigues, 2013). Em Portugal, a educação pré-escolar não é obrigatória, ainda que aconselhada, existindo duas redes do ensino pré-escolar subordinadas ao Ministério da Educação e Ciência (MEC): uma pública e outra privada, que se complementam com coordenação da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE).

Mourão e Gaspar (2009) realizaram um estudo sobre a eficiência do ramo da educação pré-escolar no norte de Portugal, analisando a última década, quanto às diferenças nos ramos

privado e público. Os autores concluíram que há uma grande diversidade de atuações nos dois contextos, especificamente: o ensino pré-escolar público é mais competente quanto ao número de alunos por docente e por estabelecimento de ensino, do que o pré-escolar privado; o ensino público é, por seu turno, menos competente no serviço prestado quando se compara a proporção entre o número de crianças e o número de educadores e a proporção entre o número de crianças e o número de instituições de ensino pré-escolar. A leitura dos resultados desse estudo permite confirmar a existência de práticas pedagógicas muito diversificadas nos dois contextos de ensino, refletindo a necessidade de uma maior uniformização.

No estudo de Tavares (2011) intitulado *Os modelos de gestão nas escolas privadas e nas escolas públicas* pretendeu-se refletir acerca da autonomia e das lideranças no âmbito do planeamento, organização, direção; e aprofundar o saber da ação dos diretores, sua formação, competências a nível administrativo, gestão, coordenação, comunicação, relacionamento interpessoal e inovação, identificando as suas formas de dirigir e avaliando consequências organizacionais. A amostra foi constituída por seis diretores, três de escolas públicas e três de escolas privadas, que responderam a uma entrevista semiestruturada. O estudo concluiu que: a) a relação entre alunos, professores e a direção escolar era mais próxima na escola privada do que na escola pública; b) ao nível da liderança, as escolas públicas estabeleciam mais o estilo democrático, enquanto nas privadas o estilo era dividido entre o democrático, o liberal e o autocrático; c) na escola privada o corpo docente era mais permanente, visto que era contratado através de convite da direção escolar e não por concursos públicos como na escola pública. Havia, também, maior qualidade na seleção, uma vez que esta era efetuada através do currículo ou de entrevista presencial, permitindo conhecer o docente além do currículo; d) além da preocupação em transmitir os saberes, na escola privada havia, também, um maior cuidado com a formação dos alunos, promovendo outros valores educacionais, sociais e humanos de disciplina, respeito e solidariedade; e) na escola privada verificaram um maior cuidado com o

desenvolvimento da autoestima, da capacidade de resolução de problemas, de independência e de pensamento crítico dos alunos do que na escola pública; f) o uso de uniforme nas escolas privadas fomentava a igualdade entre os alunos; g) na escola privada, os melhores alunos eram incentivados a apoiar os que tinham dificuldades; h) na escola privada, a satisfação dos alunos e das suas necessidades eram tidas em consideração, ilustrando uma educação baseada na sua individualidade e equilíbrio afetivo, almejando torná-los satisfeitos e fiéis - ideias basilares do *marketing*; i) nas instituições de ensino particular e cooperativo reconhecia-se e recompensava-se objetivamente o empenho dos colegas de trabalho; j) a escola pública, em certas ocasiões, pretendia substituir a família, por exemplo através do fornecimento de refeições; e K) na escola pública o financiamento era insuficiente para suportar a sua conservação e o seu desempenho regular, havendo necessidade de requalificação.

Segundo Tavares (2011), com a implementação do Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril, o plano de gestão da escola pública passou a ser mais participativo através da abertura social e individual, pela criação da função de diretor, que enfatizou a orientação e o comprometimento, impondo-lhe maior competência no uso conveniente dos meios institucionais para a obtenção de melhores resultados, particularmente no âmbito da qualidade da aprendizagem e da racionalização de custos. Este plano de gestão assemelha-se ao do ensino particular e cooperativo, pelo facto de a função de direção destas escolas ser, há muito tempo, executada por um administrador – o diretor, que possui oficialmente o poder para gerir a instituição escolar.

Na pesquisa que Vale (2008) desenvolveu com 65 educadores de infância, a autora verificou que o tipo de jardim-de-infância (da rede pública, instituições privadas de solidariedade social, instituições privadas com fins lucrativos, e jardins escola João de Deus) influencia o padrão de estratégias usadas pelas educadoras. Por seu turno, os contextos de trabalho dos educadores de infância têm influência nas condições de trabalho, particularmente

na sua independência profissional, nos papéis desempenhados por eles, assim como no tipo de relações estabelecidas com as crianças, com os pais e com a sociedade.

Singh e Sarkar (2015) estudaram o impacto da qualidade de ensino nos resultados dos alunos em escolas privadas, públicas e de baixo custo, na Índia, com uma amostra de 953 crianças. Foram recolhidos dados sobre a percepção do aluno sobre a qualidade da escola e do ensino, incluindo o absentismo dos professores e o comportamento do professor em sala de aula; os professores foram entrevistados para obter dados sobre as suas qualificações, a proporção entre alunos e professores, a demissão dos professores, o envolvimento dos pais, entre outros, além de recolher dados no âmbito do Young Lives (um estudo internacional sobre a pobreza na infância após a mudança de vida de 12.000 crianças na Etiópia, na Índia - Andhra Pradesh e Telangana, no Perú e no Vietnam). O estudo encontrou que os alunos de escolas privadas têm uma pontuação de matemática significativamente maior do que os das escolas públicas, e que as características dos professores, tais como experiência, sexo, conhecimento de conteúdo e qualificações gerais, não mostraram influência significativa nos resultados de aprendizagem dos alunos, em nenhum dos tipos de escola.

Por outro lado, a proximidade da residência do professor com a escola, a qualificação profissional do professor e a atitude do professor em relação às escolas e aos alunos e práticas de ensino como a verificação regular de livros, revelaram ser determinantes importantes dos resultados dos alunos. Já os pais mostraram-se insatisfeitos com a falta de atenção dos professores nas escolas públicas quer ao nível do ensino, quer ao nível do controlo de saídas dos alunos das instalações durante o horário escolar, sugerindo a necessidade de responsabilizar os professores pela aprendizagem dos alunos.

Num estudo correlacional realizado por Fidan e Oztürk (2015), considerando escolas públicas *versus* privadas, utilizando uma amostra constituída por 382 professores de pré-escolas, escolas primárias e escolas secundárias de vários distritos da província de Ancara

(Turquia), encontrou-se que os professores que trabalham em escolas privadas tendem a ser intrinsecamente mais motivados e criativos do que os professores que trabalham em escolas públicas.

### *Habilitações literárias*

De acordo com o Conselho Nacional da Educação (CNE, 2015), em 2014/2015, os educadores de infância portugueses eram maioritariamente licenciados ou equiparados (N=12.074), seguindo-se os bacharéis/outros (N=1.929), e mestres ou doutorados (N=760). Ainda assim, nos anos anteriores verificou-se um decréscimo do número de licenciados, devido ao facto de o mestrado ser a habilitação literária necessária para exercer a função, desde 2007 (c.f. Decreto-lei nº 43 de 22 de fevereiro).

Reportando-nos a outros contextos laborais, Rodrigues (2012), estudou a motivação e produtividade laboral numa amostra de 117 colaboradores de um *call center*, com o objetivo de analisar a relação entre a motivação e a produtividade com variáveis individuais (sexo, idade, estado civil e habilitações literárias), e com a antiguidade na tarefa. Este autor não encontrou diferenças estatisticamente significativas na motivação em função das habilitações literárias; no entanto, os sujeitos com altos níveis de produtividade obtiveram valores significativamente mais elevados de motivação, em todas as dimensões analisadas (organização do trabalho, desempenho das tarefas, realização e poder e envolvimento), independentemente das suas habilitações literárias.

Pela falta de estudos acerca da relação entre envolvimento dos educadores e as habilitações literárias, especificamente em contexto angolano, poderá ser relevante, em pesquisas futuras, proceder ao estudo desta relação.

### 5.2.2. Autoconceito e Variáveis Sociodemográficas

Com o objetivo de responder às questões de estudo formuladas, e pensando na possibilidade de haver alguma relação entre o autoconceito e cada uma das variáveis sociodemográficas - tipo de instituição e habilitações literárias dos educadores de infância - efetuou-se um levantamento de estudos na literatura, algo próximos, dada a escassez de estudos específicos neste domínio.

O desenvolvimento da carreira docente poderá decorrer de uma motivação gradual, ou, pelo contrário, do mal-estar profissional, dependendo se as suas necessidades de estima, refletidas através de reconhecimento, de atualização, da responsabilização e de autonomia, estejam ou não satisfeitas (Kaiser, 1994, citado em Pedro, 2008). Para Kaiser (1994, citado em Pedro, 2008), parece, pois, fundamental compreender a evolução do autoconceito profissional dos professores, considerando as várias fases em que estes se encontram na carreira.

Quanto à relação do *autoconceito* com o *tipo de instituição*, num estudo de Gius (2015), um dos poucos que examinam os determinantes da satisfação profissional dos professores das escolas públicas e privadas, comparou-se a satisfação profissional dos professores nas escolas públicas e privadas. Os resultados sugerem que os professores das escolas privadas estão muito mais satisfeitos com os seus empregos do que os professores das escolas públicas, o que parece curioso uma vez que os professores de escolas privadas ganham, em média, 31% menos do que os professores das escolas públicas.

Chaves e Fonsêca (2006) desenvolveram uma pesquisa que pretendia conhecer os aspetos sociodemográficos e ocupacionais que melhor predizem o bem-estar subjetivo de professores de escolas públicas (47,9%) e privadas do estado da Paraíba (Brasil). Os 313 professores estavam matriculados num curso de Pedagogia em regime especial, sendo que 35,5%, ou seja, 111 eram educadores de infância. As autoras destacam o grau de satisfação no trabalho, o grau de perceção de reconhecimento da equipa escolar e dos pais dos alunos, e o

estado civil como variáveis preditoras de bem-estar. Relativamente à satisfação dos professores com o trabalho, 38% relataram estar muito satisfeitos e 35,8% referiram que eram reconhecidos profissionalmente pelos diretores, supervisores e pelos pais e encarregados de educação. Assim, salienta-se a importância de reconhecimento e de valorização laboral, bem como do apoio social.

Relativamente à relação do *autoconceito* com as *habilitações literárias*, Seco (2000), fazendo corresponder a aspiração pessoal e profissional às habilitações literárias, refere que os mesmos podem fazer variar as expectativas, uma vez que, quanto mais altas as mesmas forem, principalmente nos funcionários mais novos, maiores serão as possibilidades de os mesmos se sentirem menos satisfeitos com tarefas pouco agradáveis, monótonas, dependentes e pouco influentes. Porém, Francès (1981) refere que, apesar de as habilitações terem influência nas expectativas dos profissionais, estas explicam só uma parte dos resultados no âmbito da satisfação, podendo atuar de forma indireta na satisfação laboral. Com efeito, a pesquisa realizada por Rodrigues (1995) em contexto português, revelou que os sujeitos de grau académico e *status* social mais altos reconheciam como motivo essencial de satisfação “o trabalho interessante” e o tempo livre; assim, quanto mais se eleva o grau académico, mais diminui a apreciação materialista e cresce a apreciação da área expressiva, sugerindo uma relação entre as habilitações literárias e o acesso a certos bens materiais e socioculturais.

Para Seco (2000), também na docência, quando a um grau académico está ligado um salário melhor, inter-relações mais fáceis com os gestores escolares, mais independência e poder de decisão, a possibilidade de satisfação é maior. No entanto, o grau académico do educador pode interferir com a sua satisfação laboral se a função que exercer não viabilizar a realização dos seus objetivos.

Note-se que as pesquisas acerca da relação entre as habilitações académicas e a satisfação laboral são escassas, possivelmente porque o grau de variação do nível académico



superior é muito baixo, não se revelando em resultados significativos na satisfação vivida (Seco, 2000). Importa referir, no entanto, que segundo as normas do estatuto remuneratório dos professores portugueses, as habilitações literárias determinam o acesso a um certo escalão, ou seja, quanto mais altas forem as habilitações, maior é o salário. O Decreto-Lei nº 1/98, no seu artigo 54º, relativamente ao progresso na carreira, determina o benefício de “quatro anos de serviço docente”, na obtenção do grau de mestre, o que leva a acreditar, que determinados direitos resultantes das habilitações literárias dos docentes em Portugal se possam revelar, de uma maneira diferente na satisfação vivida profissionalmente. A progressiva profissionalização no âmbito da formação científico-pedagógica e da especialização, possibilita, em parte, uma satisfação profissional maior, pela possibilidade de os docentes se sentirem melhor preparados para enfrentar desafios, riscos e iniciativas exigidas na sua função (Cruz, Dias, Sanches, Ruivo, Pereira, & Tavares, 1988; Watson, Hatton, Squires, & Soliman, 1991).

Santos (1996) verificou que os docentes sem curso superior se classificaram de forma estável com valores acima dos docentes com curso superior, na escala de satisfação. Quanto à explicação para este achado, a autora considera que a existência de expectativas mais baixas, nos professores sem curso superior, corresponderia a menos exigência consigo próprios.

Ruivo, Sebastião, Rafael, Afonso, & Nunes (2008) procuraram auscultar o universo docente em relação ao seu “sentir profissional” e conhecer a relevância da criação de uma Ordem profissional de docentes, numa amostra constituída por 3252 docentes do ensino público em Portugal Continental, estratificada pelos níveis de ensino: Educação Infantil (7,3%) e professores do 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Secundário da região Norte, Centro, Lisboa, Alentejo e Algarve. Salienta-se os seguintes resultados no âmbito da satisfação pessoal e profissional: a) os bacharéis mostraram maior grau de satisfação pessoal e profissional do que os professores com outros graus de formação; os licenciados foram os que exprimiram

menor grau; b) os professores formados pelas escolas do magistério exprimiram maior grau de satisfação do que os docentes formados por outras instituições, enquanto os formados pelas universidades exteriorizaram o menor grau de satisfação; c) *os educadores de infância manifestaram maior grau de satisfação pessoal e profissional*, enquanto os docentes do 3º ciclo do ensino básico exprimiram um menor grau. Em relação à satisfação com a escola: a) os bacharéis mostraram maior grau de satisfação do que os docentes com outra formação, sendo os mestres os que exprimem menor grau de satisfação; b) os professores formados pelas escolas do magistério revelaram maior grau de satisfação com a escola do que os formados por outras instituições; já os formados pelas universidades exteriorizaram o menor grau de satisfação; e c) os professores do 3º ciclo de ensino básico e os do ensino secundário manifestaram os graus mais baixos de satisfação com a escola. Os professores com prática simultânea no 2º e 3º ciclos do ensino básico, expressam o maior grau de satisfação com a escola.

Um estudo de Faria et al. (2000) com uma amostra de trabalhadores pertencentes a uma empresa localizada no Norte de Portugal procurou perceber a relação entre a competência de autoaprendizagem no contexto sócio-laboral e a educação e a formação profissional de adultos e a variável autoconceito de competência cognitiva. Os resultados mostraram a existência de autoconceito de competência cognitiva mais positivo subjacente à autoaprendizagem. Assim, os trabalhadores com menos habilitações literárias (4ª classe a 9º ano) têm um autoconceito mais baixo e menor capacidade de autoaprendizagem na totalidade das dimensões dos dois constructos (autoconceito e autoaprendizagem), do que os trabalhadores com mais habilitações académicas, salientando-se que a uma menor formação inicial poderão estar ligadas percepções de uma competência cognitiva e uma competência de autoaprendizagem inferiores, sugerindo a necessidade de se investir em formação inicial. Considerando a área de trabalho dos sujeitos, à qual corresponde uma formação inicial e contínua diferenciadas, encontrou-se que na área de “serviços gerais” (que exige mais habilitações literárias, mais tempo de formação por ano, e

um desempenho que recorra à elaboração de conceitos, à organização, à inter-relação pessoal e à conciliação/resolução de conflitos), existe um incentivo ao autoconceito e autoaprendizagem. Já com os trabalhadores da área de “moldados/estofos” (a que equivale habilitações literárias mais baixas e menos tempo de formação por ano), passa-se o contrário, uma vez que possuem menos habilitações académicas e menos formação contínua, apresentando menor competência de autoaprendizagem. Os trabalhadores sem formações contínuas apresentam um autoconceito mais baixo na “resolução de problemas” e na “motivação para aprender”, permitindo concluir que as atividades de formação profissional podem contribuir para desenvolver a sensação de competência na capacidade para solucionar problemas e a motivação para aprender continuamente.

Seco (2000) analisou a eficácia preditiva de constructos de natureza psicológica e de variáveis sociodemográficas na satisfação com o trabalho docente, utilizando uma amostra de 135 professores de 20 escolas do 2º e 3º ciclos das Escolas Básicas Integradas (E.B.I.) de Santo Onofre e de Santa Catarina (respetivamente na cidade e na zona rural do Concelho das Caldas da Rainha). Os resultados revelaram uma maior eficácia preditiva das variáveis de natureza psicológica (e.g., autoestima, motivação intrínseca, *locus* de controlo, o sentido de autonomia e a satisfação com a vida em geral) em relação às variáveis sociodemográficas (e.g., o sexo, a idade, o tempo de experiência docente ou o nível de ensino lecionado), para o bem-estar laboral dos professores. Os professores com habilitações literárias equiparadas ou com o 12º ano de escolaridade apresentaram satisfação laboral, possivelmente pela posição social superior que lhes é atribuída e reconhecimento profissional associado ao tempo de serviço prestado.

Nunes (2012), no seu estudo acerca da Motivação e Satisfação no Trabalho na Administração Pública, com uma amostra de 434 trabalhadores (pessoal docente e não docente) de todas as suas unidades orgânicas do Instituto Politécnico da Guarda, pretendeu compreender em que medida fatores como género, idade, habilitações literárias, tempo de serviço, vínculo,

categoria e salário contribuíam para a satisfação no trabalho, bem como avaliar a importância de fatores organizacionais (e.g., condições de trabalho, sistemas de gestão, carreira e competências, conteúdo do trabalho, relações humanas e satisfação global), na satisfação profissional dos trabalhadores. A autora encontrou que 45,7% dos funcionários estavam globalmente satisfeitos, verificando que em todas as classes de habilitações literárias respondiam, em maior número, estar satisfeitos.

### **5.2.3. Formação e Variáveis Sociodemográficas**

Segundo o relatório da *Teaching and Learning International Survey* (TALIS, 2013), publicado em 25 de junho de 2014 pela OCDE, e que abrangeu 34 países da Europa (200 escolas públicas e privadas), Portugal liderava o *ranking* no que dizia respeito a professores que referiam os custos de formação como um obstáculo à participação em ações de desenvolvimento profissional: 80,7% (quase o dobro da média dos restantes países) concordava que o valor a investir poderia constituir um impeditivo. Apesar de esta razão se destacar, no ano anterior ao estudo (2012), 89% dos docentes disse ter participado em atividades de enriquecimento profissional, ainda que 33% as tenha suportado na totalidade, contra uma média de 9,7% sem possibilidades de o fazer. Ainda que a diferença não seja acentuada, na média dos 34 países em análise, os professores participavam mais nestas atividades em escolas públicas do que em privadas. Em Portugal, porém, a percentagem era ligeiramente mais elevada nos estabelecimentos particulares (92,2%) do que nos públicos (88%). Quanto ao apoio da entidade empregadora, 92% dos docentes portugueses consideraram que havia falta de apoio para estas atividades, sendo a média dos países de 31,6%. Os docentes indicaram também que não havia ofertas relevantes disponíveis (67,5% contra 39%) nem incentivos (85,2% contra 48%).

De acordo com a *Educação em Revista* (2016), os indicadores da OCDE (2016) para

Portugal foram, quanto ao ambiente escolar e à liderança: Os Diretores de escolas do ensino básico em Portugal mostraram relativamente pouco envolvimento em atividades de liderança. Apenas 5% referiram ter feito formação e observação em sala de aula em 2013, sendo esta a percentagem mais baixa entre os países da OCDE; e 23% dos Diretores não participou em nenhuma atividade de desenvolvimento profissional. Cerca de 61% dos Diretores de escola tinha trabalhado num plano de desenvolvimento escolar, contra 77% (média dos países da OCDE). Cerca de 23% dos Diretores do ensino secundário em Portugal não participou em atividades de desenvolvimento profissional em 2013, comparado com a média da OCDE de 9%. Apenas 11% dos professores participaram em ações de formação, tornando Portugal o país com os níveis de participação mais baixos. Segundo o mesmo documento, os países membros da OCDE, incluindo Portugal, estavam a encontrar vias alternativas ao investimento público para financiarem a formação superior, reconhecendo que os valores das propinas poderiam impedir o acesso dos estudantes a esse nível de ensino, apostando na diferenciação de alunos, oferecendo bolsas de estudo e subsídios, e facilitando o acesso a empréstimos públicos. Nos últimos dez anos, a maior parte dos países membros registou um aumento de estudantes matriculados no ensino superior a beneficiarem de empréstimos públicos, concluindo, sim, a licenciatura com um diploma, mas também com uma dívida.

De acordo com Singh e Sarkar (2015), as crenças e atitudes dos professores são de importância crítica nos programas de desenvolvimento que planeiam, em ambos os tipos de instituição – pública ou privada. É, pois, urgente introduzir um processo de reforma na formação de professores, bem como nos sistemas de planeamento e monitorização existentes no sistema educativo, com foco no desempenho dos professores e na qualidade do ensino, por forma a garantir a qualidade da preparação dos professores com as habilidades necessárias para atender os alunos.

### **5.3. Síntese do Capítulo**

Neste capítulo foram consideradas algumas pesquisas empíricas que estudaram a relação entre o envolvimento e o autoconceito, o envolvimento e a formação e a formação e o autoconceito, com o objetivo de analisar as eventuais relações existentes. Apresentaram-se também algumas pesquisas que se importaram com a relação entre os constructos em estudo e as variáveis sociodemográficas, como o tipo de instituição (pública *versus* privada) e as habilitações literárias (ensino básico, ensino secundário, formação profissional em educação pré-escolar, bacharelato e licenciatura).

Feito o devido enquadramento teórico, passa-se a apresentar a componente empírica deste trabalho.

## **Capítulo VI – Metodologia**

Neste capítulo e após a revisão da literatura que enquadra este estudo, apresenta-se a metodologia seguida. Começa-se por fazer uma caracterização da população e da amostra e, em seguida, descrevem-se os procedimentos e os instrumentos utilizados, assim como o processo de aplicação, adaptação e validação das escalas utilizadas no inquérito por questionário.

### **6.1. Participantes**

Optou-se, neste trabalho, por estudar educadores de infância em situação de efetivo serviço em infantário de três províncias de Angola, pelo que se passa a apresentar as características da população utilizada e da amostra em estudo.

#### **6.1.1. População**

A população diz respeito ao conjunto de todos os educadores de infância de ambos os sexos, em efetivo serviço em instituições de educação pré-escolar privadas e públicas (estatais), em três províncias de Angola: Benguela, Cuanza-Sul e Luanda. Escolheram-se estas localidades por, e de acordo com a delegação municipal do Ministério da Assistência e Reinserção Social (MINARS), órgão de tutela do ensino pré-escolar terem, relativamente, um maior número de instituições de ensino pré-escolar a funcionar, com exceção do município do Cuanza-Sul onde só se encontraram duas instituições (uma privada e outra pública).

#### **6.1.2. Amostra**

Considerando a população de educadores de infância nas províncias acima referidas, numa segunda fase, foram distribuídos 450 questionários a educadores de infância, garantindo-

se o anonimato e a confidencialidade de todas as respostas. Os inquéritos recolhidos são provenientes de 3 províncias (Benguela, Cuanza-Sul e Luanda) e de 2 municípios (Lobito - município da província de Benguela e Sumbe, município da província do Cuanza-Sul) de Angola situadas no litoral, como mostra a Figura 3. Dos 450 inquéritos distribuídos pessoalmente foram recolhidos 200 respondidos pelos educadores; dois dos quais foram eliminados por não terem sido preenchidos de acordo com o solicitado, tendo restado 198, respeitantes a educadores em efetivo serviço em 45 instituições de educação pré-escolar (12 infantários públicos e 33 privados). O tratamento estatístico foi realizado com o software informático SPSS, versão 23.0. A província com maior representatividade foi a de Luanda, com um contributo de 124 questionários (76%), seguida da província de Benguela com 68 (20%) e, por fim, a província do Cuanza-Sul com 6 (4%).



Figura 3. Distribuição Geográfica da Amostra.

Procurou-se obter uma amostra heterogénea e com um tamanho que tornasse possível a análise estatística dos dados obtidos. Assim, a amostra que serviu de base a este estudo foi constituída por 198 educadores a trabalhar em infantários públicos e privados de Angola, maioritariamente do género feminino (99,0%), como se pode observar na Tabela 1. A sua distribuição de acordo com o estado civil está representada na Tabela 2, verificando-se que, na sua maioria, os educadores são solteiros (57,1%) ou casados/em união de facto (30,8%).



Tabela 1  
*Distribuição da amostra em função do Género*

<b>Género</b>	<b>Frequência (n)</b>	<b>Percentagem (%)</b>
Masculino	2	1,0
Feminino	196	99,0
<b>Total</b>	<b>198</b>	<b>100,0</b>

Tabela 2  
*Distribuição da amostra em função do Estado Civil*

<b>Estado Civil</b>	<b>Frequência (n)</b>	<b>Percentagem (%)</b>
Solteiro	113	57,1
Casado	61	30,8
Divorciado	14	7,1
Viúvo	10	5,0
<b>Total</b>	<b>198</b>	<b>100,0</b>

A Tabela 3 apresenta a distribuição dos educadores de acordo com o seu tempo de serviço, verificando-se que 64,1% tem um tempo de serviço que se situa entre 1 e 5 anos, seguindo-se os educadores com um tempo de serviço entre os 6 e os 10 anos (18,2%), depois os que apresentam um tempo de serviço entre os 11 e os 15 anos (11,6%) e, com uma menor percentagem (6,1%), os educadores que trabalham em efetivo serviço há mais de 15 anos.

Tabela 3  
*Distribuição da amostra em função do Tempo de Serviço*

<b>Tempo de Serviço (anos)</b>	<b>Frequência (n)</b>	<b>Percentagem (%)</b>
1-5	127	64,1
6-10	36	18,2
11-15	23	11,6
Mais de 15	12	6,1
<b>Total</b>	<b>198</b>	<b>100,0</b>

Como se pode verificar pela análise da Tabela 4, a maior percentagem de educadores de infância do estudo (52,5%) possui como habilitações literárias o ensino secundário. Os outros 31,8% detêm o ensino básico, 8,6% o bacharelato, 3,0% a licenciatura em educação pré-escolar, e 4,0% dos educadores tem formação profissional em educação pré-escolar.

Tabela 4  
*Distribuição da amostra em função das Habilitações Literárias*

Habilitações Literárias	Frequência (n)	Percentagem (%)
Ensino Básico	63	31,8
Ensino Secundário	104	52,5
Bacharelato	17	8,6
Licenciatura	6	3,0
Formação Profissional em Educ. Pré-escolar	8	4,0
<b>Total</b>	198	100

Na Tabela 5 apresenta-se a distribuição da amostra por tipo de instituição de educação pré-escolar (pública e privada). Observa-se que a maior parte dos educadores (74,2%) trabalha em instituições públicas e 25,8% em instituições de educação pré-escolar privadas.

Tabela 5  
*Distribuição da amostra em função do Tipo de Instituição (Pública versus Privada)*

Tipo de Instituição	Frequência (n)	Percentagem (%)
Pública	147	74,2
Privada	51	25,8
<b>Total</b>	198	100,0

## 6.2. Procedimento e cuidados éticos

Antes da recolha dos dados realizou-se um estudo piloto em agosto de 2011, no qual estiveram envolvidas 10 educadoras (1 portuguesa e 9 angolanas), com o objetivo de descobrir pontos fracos e potenciais problemas no inquérito, tais como interpretação errada de questões

ou de termos e preenchimento incorreto como consequência da má interpretação das questões, para que se pudessem resolver antes da sua aplicação definitiva. Este é um procedimento importante pela capacidade de atestar, medir, rever e aperfeiçoar os instrumentos e processos de investigação (Mackey & Gass, 2005, citados em Bailer, Tomitch & D'Ely, 2011). O estudo piloto efetuado resultou num aperfeiçoamento do inquérito acerca do envolvimento, pois permitiu resolver obstáculos que de outra maneira seriam difíceis de transpor (Pocinho, 2009). Assim, decidiu-se substituir alguns termos e expressões pelas indicadas entre parênteses como: repleto (cheio), vigor (energia), redor (à volta), e resiliente (persistente), termos usados nas escalas do envolvimento.

Após a elaboração do inquérito definitivo (cf. Anexo 1), dirigiu-se ao Sr. Ministro da Educação de Angola e ao Sr. Ministro da Assistência e Reinserção Social (MINARS) um pedido de autorização para a realização da pesquisa. O consentimento dos Srs. Ministros foi dado por escrito. Contactou-se a Direção municipal do MINARS para a cedência de um mapa informativo acerca da localização das instituições de Ensino Pré-escolar públicas e privadas inscritas e a funcionar efetivamente, sendo explicado o objetivo do estudo. Antes da distribuição dos questionários solicitaram-se encontros com os Diretores pedagógicos dos jardins-de-infância constantes no mapa, com o objetivo de comunicar os fins do estudo. O mesmo procedimento foi tido em consideração nas outras províncias. Os inquéritos começaram a ser distribuídos pessoalmente em abril de 2012. Através da descrição dos objetivos pretendeu-se dar a conhecer a relevância da pesquisa e das respostas dos educadores para o desenvolvimento do estudo, garantindo-lhes a confidencialidade das respostas e o anonimato, o direito à privacidade e à não participação, assumindo-se que os dados seriam usados exclusivamente no âmbito da pesquisa.

Decidiu-se, após esse processo, que o inquérito ficaria subdividido em duas partes. A primeira, composta por cinco instrumentos, inclui: o questionário A (com 33 itens) acerca do

autoconceito, adaptado de uma escala já aplicada em contexto português (Veiga, 2006) a uma amostra de jovens alunos; o questionário B (com 11 itens), também acerca do autoconceito, adaptado de Fonseca (2009) e diz respeito à opinião que os educadores de infância têm de si próprios; o questionário C, adaptado de Fonseca (2009), diz respeito ao envolvimento dos educadores (com 7 itens); o questionário D, adaptado de Rocha (2010), tem a ver com a importância atribuída à formação; o questionário E da UWES (2009), sobre o envolvimento (com 17 itens), com o objetivo de recolher informação acerca de como é que os educadores encaram o seu trabalho e as pessoas com quem aí lidam mais de perto; o questionário F, também com 17 itens, adaptado de Fonseca (2009), procura recolher informação acerca de como os educadores lidam com o seu trabalho e com os pares, foi usado para complementar o anterior; por fim o questionário G refere-se às necessidades de formação dos educadores de infância, foi adaptado de Rocha (2010), apresenta 10 itens relativos a possíveis atividades de formação.

A segunda parte do inquérito foi constituída por questões de âmbito pessoal, permitindo caracterizar a amostra, e profissional, por exemplo as habilitações literárias, o tempo de serviço, os objetivos profissionais e académicos, e ainda a faixa etária das crianças com que os educadores trabalhavam.

Importa referir que, dada a grande quantidade de informação recolhida, nem todos os dados foram considerados para a realização desta tese (por exemplo, o questionário F). No entanto, poderão vir a ser usados em futuras pesquisas.

Para a receção do inquérito foi necessária (em determinados casos) alguma insistência, pois apesar de a maior parte ter colaborado prontamente, alguns educadores esqueciam-se do mesmo ou mostravam pouco interesse. Assim, a tarefa de obter uma amostra o mais ampla possível para a realização deste estudo foi algo difícil, pelo facto de ter sido investido tempo, esforço e empenho pessoal, principalmente na província de Luanda, onde o inquérito teve que

ser distribuído de motorizada, dada a facilidade que este meio de transporte apresentava. Salienta-se positivamente a colaboração das Direções Pedagógicas das instituições de ensino e a disponibilidade geral e colaboração na cedência de informações.

Após a criação da Comissão de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, e pelo trabalho desenvolvido pela mesma, foi solicitado um parecer (cf. Anexo 2) sobre o projeto de investigação através do preenchimento de um formulário que reforça os cuidados a ter em conta com o direito à privacidade ou à não participação, assumindo-se com os educadores de infância que os dados recolhidos seriam usados exclusivamente no âmbito da pesquisa. Assim, só preencheu o questionário quem manifestou interesse em participar no estudo.

### **6.3. Variáveis do estudo**

Tendo em conta o problema de investigação e os objetivos de estudo, consideram-se como variáveis dependentes as dimensões do envolvimento, do autoconceito e das necessidades de formação, e, como variáveis independentes, as seguintes variáveis sociodemográficas:

- a) Tipo de instituição (pública *versus* privada);
- b) Habilitações literárias (agrupadas nas categorias: ensino básico, ensino secundário, formação profissional em educação pré-escolar, bacharelato, e licenciatura);
- c) Formação profissional (não realizada *versus* realizada);
- d) Formação inicial em educação pré-escolar (com formação inicial *versus* sem formação inicial);
- e) Objetivos académicos (sem ou com objetivos);
- f) Satisfação profissional (baixa, média e alta).

## **6.4. Instrumentos**

Tendo em conta que os fenómenos psicológicos estudados neste trabalho não podem ser diretamente observados, a avaliação dos mesmos foi efetivada com recurso a escalas de medida, como indicado por Tuckman (2000), que constituem o inquérito aplicado.

De seguida, procede-se a uma descrição das escalas usadas para avaliar as variáveis em estudo.

### **6.4.1. Instrumentos de Avaliação do Envolvimento**

Tendo em mente os vários instrumentos para a avaliação do envolvimento (cf. Capítulo III), optou-se pela *Utrecht Work Engagement Scale (UWES)* versão brasileira de Angst, Benevides-Pereira e Porto-Martins (2009), e pela *Escala de Representações dos Professores acerca dos seus Comportamentos de Cidadania Docente (ERP-CCID)*, de Fonseca (2009), por serem as que melhor se adequavam aos objetivos deste estudo.

Passam-se a apresentar estes instrumentos, bem como o estudo das suas propriedades psicométricas.

#### **6.4.1.1. UWES aplicada aos educadores de infância (EAE-EII)**

A versão original do *Utrecht Work Engagement Scale (UWES)*, de Schaufeli, Salanova, González-Romá e Bakker (2002) constituída por 24 itens (9 de vigor e 8 itens de dedicação), foi desenvolvida para estudar o envolvimento de profissionais e de estudantes. Após uma avaliação psicométrica com duas amostras diferentes de profissionais de distintas áreas e de estudantes, os autores verificaram que 7 dos itens apresentavam inconsistência e foram excluídos, passando a escala a ser constituída por 17 itens (6 de vigor, 5 de dedicação e 6 de absorção).

A versão brasileira da *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES), de Angst, Benevides-Pereira e Porto-Martins (2009), após a adequação de alguns termos no seguimento do estudo piloto, foi utilizada na presente tese, passando a ser denominada *Escala de Avaliação do Envolvimento de Educadores de Infância I* (EAE-EI1), com 17 itens e 3 dimensões – vigor, dedicação e absorção.

Os resultados obtidos no estudo das propriedades psicométricas da EAE-EI1 utilizada nesta pesquisa foram os que se apresentam.

#### *Propriedades psicométricas da EAE-EI1*

O estudo das propriedades psicométricas da *Escala de Avaliação do Envolvimento dos Educadores de Infância I* foi efetuado através da análise de componentes principais, utilizando a rotação *varimax*. A análise realizada evidenciou a existência de duas dimensões, identificadas, em conformidade com a escala original como *Vigor-dedicação* (Vide) e *Absorção* (Abso) com uma adequada integração de cada item na significação atribuída a cada dimensão (cf. Tabela 6).

Tabela 6  
*Valor das comunalidades da EAE-EI1*

	Inicial	Extração
1. No meu trabalho sinto-me cheia/o de energia.	1,000	,660
2. Creio que o meu trabalho tem muito significado para mim.	1,000	,584
3. O tempo passa rápido quando estou a trabalhar.	1,000	,590
4. Sinto-me com força e energia quando estou a trabalhar.	1,000	,613
5. Estou entusiasmada/o com o meu trabalho.	1,000	,723
6. Quando estou a trabalhar esqueço-me de tudo o que se passa à minha volta.	1,000	,759
7. O meu trabalho inspira-me.	1,000	,589
8. Quando me levanto, todas as manhãs, apetece-me ir trabalhar.	1,000	,555
9. Sinto-me feliz quando estou absorvida/o no meu trabalho.	1,000	,447
10. Estou orgulhosa/o do trabalho que faço.	1,000	,681
11. Estou envolvida/o no meu trabalho.	1,000	,703
12. Posso trabalhar durante longos períodos.	1,000	,605
13. O meu trabalho é desafiante para mim.	1,000	,419
14. Fico tão envolvida/o no meu trabalho que abstraio-me do resto.	1,000	,759
15. Sou muito persistente no meu trabalho.	1,000	,578
16. É difícil desligar-me do trabalho.	1,000	,685
17. Continuo a trabalhar, mesmo quando as coisas não estão a correr bem.	1,000	,736

Através da análise da Tabela 7, verificou-se que as duas dimensões se apresentaram com uma explicação de 55,96% da variância total, sendo que a dimensão *Vigor-dedicação*, com 12 itens, explicou 48,64% da variância total (total eigenvalue=8,27), e a dimensão *Absorção*, com 5 itens, explicou 7,32% da variância total (total eigenvalue=1,24).

Tabela 7  
Dimensões da EAE-EII (via Análise de Componentes Principais com rotação varimax)

	Dimensões	
	Vide	Abso
1. No meu trabalho sinto-me cheia/o de energia.	,808	,086
11. Estou envolvida/o no meu trabalho.	,754	,353
10. Estou orgulhosa/o do trabalho que faço.	,728	,388
2. Creio que o meu trabalho tem muito significado para mim.	,711	,194
3. O tempo passa rápido quando estou a trabalhar.	,704	,306
15. Sou muito persistente no meu trabalho.	,689	,278
5. Estou entusiasmada/o com o meu trabalho.	,684	,492
8. Quando me levanto, todas as manhãs, apetece-me ir trabalhar.	,626	,397
4. Sinto-me com força e energia quando estou a trabalhar.	,626	,424
7. O meu trabalho inspira-me.	,616	,451
9. Sinto-me feliz quando estou absorvida/o no meu trabalho.	,554	,372
13. O meu trabalho é desafiante para mim.	,526	,083
6. Quando estou a trabalhar esqueço-me de tudo o que se passa à minha volta.	,269	,759
16. É difícil desligar-me do trabalho.	,179	,719
14. Fico tão envolvida/o no meu trabalho que abstraio-me do resto.	,337	,687
12. Posso trabalhar durante longos períodos.	,282	,665
17. Continuo a trabalhar, mesmo quando as coisas não estão bem a correr bem.	,129	,574
% variância explicada	48,64	7,32
Eigenvalue total	8,27	1,24

Componentes estandarizados (Rotação Varimax)

As dimensões obtidas para esta escala neste estudo são equivalentes às do estudo de Frade (2015). A autora identificou duas dimensões, *Dedicação-Vigor* (DeVi) e *Absorção* (Abso), com uma adequada integração de cada item na significação atribuída a cada uma das dimensões, apresentando uma variância explicada total de 64,82%, sendo 56,9% para a dimensão *DeVi* e 7,9% para a dimensão *Abso*.

Nas Tabelas 8a, 8b e 8c indicam-se os coeficientes de consistência interna (índices de homogeneidade *alpha*) obtidos nas dimensões da EAE-EII.



Tabela 8a

*Resultados obtidos da análise de consistência interna aos componentes extraídos da EAE-EII: Total da Escala ( $\alpha=.93$ )*

Item	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação do item total corrigida	$\alpha$ se o item for excluído
1	76,30	291,723	.630	.918
2	76,00	296,589	.615	.919
3	76,43	287,119	.691	.917
4	76,28	287,796	.701	.917
5	76,47	278,971	.785	.914
6	76,87	282,490	.637	.918
7	76,51	281,886	.707	.916
8	76,51	284,728	.696	.916
9	76,38	291,202	.613	.918
10	76,23	284,179	.765	.915
11	76,37	281,513	.762	.915
12	77,15	285,104	.581	.919
13	76,84	292,579	.412	.924
14	76,93	281,985	.637	.918
15	76,32	290,271	.660	.918
16	77,27	277,184	.545	.922
17	77,12	286,783	.412	.927

Tabela 8b

*Resultados obtidos da análise de consistência interna aos componentes extraídos da EAE-EII: dimensão Vigor-dedicação ( $\alpha=.92$ )*

Item	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação do item total corrigida	$\alpha$ se o item for excluído
1	54,77	134,311	.700	.914
11	54,84	128,593	.787	.910
10	54,70	130,840	.778	.911
2	54,47	138,667	.657	.917
3	54,90	132,558	.712	.914
15	54,79	134,723	.681	.915
5	54,94	127,682	.784	.910
8	54,98	131,776	.687	.915
4	54,75	134,007	.688	.915
7	54,97	129,608	.705	.914
9	54,85	136,187	.603	.918
13	55,31	135,851	.426	.929

Tabela 8c

*Resultados obtidos da análise de consistência interna aos componentes extraídos da EAE-EII: dimensão Absorção ( $\alpha=.77$ )*

Item	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação do item total corrigida	$\alpha$ se o item for excluído
6	17,03	31,659	.646	.697
16	17,43	28,632	.575	.718
14	17,09	32,708	.571	.720
12	17,31	33,087	.550	.727
17	17,27	32,037	.415	.778

Esta análise permitiu encontrar um valor total de  $\alpha=.93$  indicando que a escala apresenta boa consistência interna. Resultados semelhantes foram encontrados para a dimensão *Vide* com  $\alpha=.92$ , sendo a dimensão *Abso* aquela que apresenta um valor mais baixo com  $\alpha=.77$ . Frade (2015) obteve, no seu estudo, valores semelhantes a estes (.92) para a dimensão *DeVi*; (.84) para a dimensão *Abso* (.94) para o *Total da Escala*.

Numa pesquisa desenvolvida por Angst, Benevides-Pereira e Porto-Martins (2009), em que foram compilados 25 estudos conduzidos de 1999 a 2003 na Holanda e na Bélgica com diversos grupos de profissionais como consultores, professores, funcionários públicos e médicos, a UWES apresentou valores de  $\alpha$  entre .70 e .90, sendo que a dimensão *Absorção*, apesar de consistente, apresentou, em geral, valores de  $\alpha$  inferiores às dimensões *Vigor-dedicação*.

Com o objetivo de aprofundar a estrutura da escala, determinou-se a relação entre as dimensões extraídas da análise e a dimensão geral. Verifica-se que todas as dimensões se correlacionam positivamente, como se pode observar na Tabela 9. O mesmo foi descrito por Frade (2015), que verificou a existência de correlações positivas altas (.813-.975).

Tabela 9  
*Coefficientes de correlação entre as dimensões consideradas na EAE-EII e respetivo Total*

		Vide	Abso
Total EAE-EII	Correlação de <i>Pearson</i>	.961*	.861*
	N	198	198
Vide	Correlação de <i>Pearson</i>		.686*
	N		198

(\*)  $p<0,001$

A aplicação da UWES noutros estudos (Schaufeli, Salanova, González-Romá, & Bakker, 2002; Schaufeli, Bakker, & Salanova, 2006; Angst, Benevides-Pereira, & Porto-Martins, 2009) tem mostrado correlações altas entre as dimensões encontradas. A EAE-EII

apresenta duas dimensões características que, de acordo com os autores referidos se especificam:

- *Vigor-dedicação (Vide)*: abrange os itens 1, 4, 8, 12, 15 e 2, 5, 7, 10 e 13 e diz respeito ao grau de envolvimento laboral do educador de infância; à compreensão do sentido, da vontade, da criatividade, da dignidade e do estímulo, atendendo ao tempo de trabalho; contempla a perseverança em circunstâncias difíceis;
- *Absorção (Abso)*: inclui os itens 3, 6, 9, 11, 14, 16 e 17 relacionados com o grau de atenção e empenho. O educador de infância *absorvido* percebe o tempo como rápido e tem dificuldades em “abstrair-se” do trabalho que está a desempenhar.

Em suma, as dimensões encontradas neste estudo coincidem com as da versão da escala de Frade (2015), e diferenciam-se da versão original quanto ao número de dimensões (esta apresenta 3 dimensões).

#### **6.4.1.2. ERP–CCID adaptada aos educadores de infância (EAE-EI2)**

A *Escala de Representações dos Professores acerca dos seus Comportamentos de Cidadania Docente (ERP-CCID)* foi elaborada por Rego (2001) com o objetivo de avaliar os comportamentos de cidadania docente dos professores e relacioná-los com o autoconceito, mostrando como o comportamento participativo, a orientação prática, a conscienciosidade e a (des)cortesia influenciavam a motivação profissional, a autoconfiança de estudantes e o valor geral do seu desempenho (Rego, 2001).

Gonçalves e Veiga (2006) utilizaram a escala desenvolvida por Rego (2001), aplicando-a a professores do ensino básico e secundário, com algumas modificações: introduziram oito novos itens em relação à escala original e, além das quatro dimensões descritas por Rego (2001), observaram mais duas - a interpessoalidade e a normatividade. Fonseca (2009) utilizou

uma versão reduzida da escala de Gonçalves e Veiga (2006), tendo sido selecionados 7 itens respondidos numa escala do tipo *Likert*, referentes ao comportamento professor-alunos. Foi esta última escala (Fonseca, 2009), a utilizada no presente estudo com a designação de *Escala da Avaliação do Envolvimento de Educadores de Infância 2 (EAE-EI2)*. Os resultados obtidos no estudo das propriedades psicométricas da EAE-EI2, se passam a apresentar.

### *Propriedades psicométricas da EAE-EI2*

No estudo da *Escala de Avaliação do Envolvimento dos Educadores de Infância 2* onde, de acordo com a escala original, se esperava obter três dimensões (Consciência pedagógica, Participação e Interpessoalidade), a análise realizada (de componentes principais com rotação *varimax*) evidenciou a existência de duas dimensões, a *Interpessoalidade* (Inter) e a *Consciência pedagógica-participação* (Copart), com uma adequada integração de cada item na significação atribuída a cada dimensão (cf. Tabela 10).

Tabela 10  
*Valor das comunalidades da EAE-EI2*

	Inicial	Extração
1. Dialogo abertamente com as crianças.	1,000	,722
2. Preparo bem as aulas.	1,000	,762
3. Gosto de falar com as crianças.	1,000	,694
4. Interesse-me pelas crianças como pessoas.	1,000	,762
5. Procuo ajudar as crianças.	1,000	,796
6. Tenho facilidade em estabelecer boas relações com as crianças.	1,000	,620
7. As crianças gostam de falar comigo.	1,000	,682

As duas dimensões encontradas apresentaram-se com uma explicação de 71,97% da variância total, sendo que a *Interpessoalidade* (Inter), com 5 itens, explicou 58,28% da variância total (total eigenvalue=4,08), e a *Consciência pedagógica-participação* (Copart), com 2 itens, explicou 13,69% da variância total (total eigenvalue=0,96), conforme se pode

observar na Tabela 11. Os valores apresentados salientam a definição de duas dimensões para a EAE-EI2.

Tabela 11  
*Dimensões da EAE-EI2 (via Análise de Componentes Principais com rotação varimax)*

	Inter	Copart
5. Procuo ajudar as crianças.	,853	,261
4. Interesse-me pelas crianças como pessoas.	,825	,286
7. As crianças gostam de falar comigo.	,816	,122
6. Tenho facilidade em estabelecer boas relações com as crianças.	,768	,175
3. Gosto de falar com as crianças.	,730	,401
2. Preparo bem as aulas.	,194	,851
1. Dialogo abertamente com as crianças.	,250	,812
% variância explicada	58,28	13,69
Eigenvalue total	4,08	0,96

Nas Tabelas 12a, 12b e 12c indicam-se os coeficientes de consistência interna (índices de homogeneidade *alpha*) obtidos nas duas dimensões, sendo que o valor para o *Total da Escala* é de .87, podendo concluir-se que todos os itens devem ser considerados como válidos.

Tabela 12a  
*Resultados da análise de consistência interna aos componentes extraídos da EAE-EI2: Total da Escala ( $\alpha=.87$ )*

Item	Média de escala se o item for excluído	Variância da escala se o item for excluído	Correlação do item total corrigida	$\alpha$ se o item for excluído
1	31,45	17,670	.527	.869
2	31,69	18,216	.500	.871
3	31,25	17,164	.735	.840
4	31,20	17,583	.761	.839
5	31,22	17,196	.777	.836
6	31,35	17,052	.641	.852
7	31,32	16,961	.651	.851

Tabela 12b  
*Resultados da análise de consistência interna aos componentes extraídos da EAE-EI2: dimensão Interpessoalidade ( $\alpha=.89$ )*

Item	Média de escala se o item for excluído	Variância da escala se o item for excluído	Correlação do item total corrigida	$\alpha$ se o item for excluído
3	21,23	9,161	.717	.866
4	21,18	9,304	.786	.853
5	21,19	8,978	.812	.846
6	21,33	8,841	.665	.880
7	21,30	8,687	.694	.873

Tabela 12c

*Resultados da análise de consistência interna aos componentes extraídos da EAE-EI2: dimensão Consciência pedagógica-participação ( $\alpha=.67$ )*

Item	Média da escala se o item for excluído	Variância da escala se o item for excluído	Correlação do item total corrigida	$\alpha$ se o item for excluído
1	4,89	,907	.503	----
2	5,13	1,028	.503	----

A escala original aplicada por Rego (2001 – ERP CCID) a professores universitários revelou as seguintes dimensões e respectivos resultados: comportamento participativo ( $\alpha=.85$ ); orientação prática ( $\alpha=.85$ ); conscienciosidade pedagógica ( $\alpha=.88$ ) e (des)cortesia ( $\alpha=.82$ ), sendo que estes componentes explicam 69,8% da variância total. Gonçalves e Veiga (2006) adaptaram esta escala a professores do ensino básico e secundário, mas foi no estudo desenvolvido com jovens alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade sobre os comportamentos de cidadania docente (Veiga et al., 2006b), que realizaram a avaliação das propriedades psicométricas da escala que denominaram de *Escala de representações dos alunos acerca da profissionalidade docente* (ERA-CPD). Através de uma análise fatorial, os autores verificaram uma explicação de 59,10% da variância total, em que as dimensões apresentaram os seguintes *alphas*: participação ( $\alpha=.73$ ); orientação prática ( $\alpha=.75$ ); ensino ( $\alpha=.70$ ); cortesia ( $\alpha=.64$ ); interpessoalidade ( $\alpha=.81$ ); e normatividade ( $\alpha=.90$ ).

Com o objetivo de aprofundar a estrutura da escala, determinou-se a relação entre as duas dimensões extraídas da análise, verificando-se que ambas se correlacionam positivamente (cf. Tabela 13).

Tabela 13

*Coefficientes de correlação entre as duas dimensões consideradas na EAE-EI2 e respectivo Total*

		Inter	Copart
Tot_EAE-EI2	Correlação de Pearson	.953*	.757*
	N	198	198
Inter	Correlação de Pearson		.524*
	N		198

(\*)  $p<0,001$

Para a análise da validade interna usou-se, também, o procedimento *reliability* do SPSS (versão 23.0), uma vez que se trata de uma escala que avalia o envolvimento de educadores de infância, e não existe nenhum estudo prévio da mesma. Este procedimento permitiu determinar grandezas estatísticas importantes para cada item, como a média (M) e o desvio padrão (DP) tal como se pode observar na Tabela 14.

Assim, embora se tivesse uma expectativa do número de dimensões específicas, efetuou-se uma análise exploratória da distribuição dos itens.

Tabela 14  
*Média e Desvio-padrão dos resultados nos itens da EAE-EI2*

Item	M	DP	N
1	5,13	1,014	198
2	4,89	,953	198
3	5,33	,866	198
4	5,38	,782	198
5	5,36	,824	198
6	5,23	,979	198
7	5,26	,982	198

Verificou-se que o item com média inferior é o 2 e que o item que apresenta a média mais alta é o 4. A média das médias de todos os itens foi de 5,23, com uma variância de 0,029. A variância dos itens apresenta o valor mínimo de 0,61, com um máximo de 1,03 e uma média de 0,84. O procedimento *reliability* permitiu, ainda, tomar conhecimento da média da escala, da variância, e do coeficiente de consistência interna caso determinado item fosse eliminado, e ainda da correlação entre a pontuação do item e a da escala calculada a partir dos mesmos itens (cf. Tabela 15).

Tabela 15

*Elementos estatísticos dos itens da EAE-EI2, caso o item seja eliminado*

Item	Média da escala se o item for excluído	Variância da escala se o item for excluído	Correlação do item total corrigida	$\alpha$ se o item for excluído
1	31,45	17,670	.527	.869
2	31,69	18,216	.500	.871
3	31,25	17,164	.735	.840
4	31,20	17,583	.761	.839
5	31,22	17,196	.777	.836
6	31,35	17,052	.641	.852
7	31,32	16,961	.651	.851

Através da análise da relação de cada item com a escala no seu conjunto (correlação-item total) verifica-se que todos os itens apresentam uma correlação alta com a escala global e que os índices com maior poder discriminativo são o 4 e o 5, sugerindo a manutenção dos 7 itens da escala final.

A partir das análises efetuadas, pode concluir-se que a EAE-EI2 apresenta duas dimensões cujas características, de acordo Rego (2000) e Veiga e Caldeira (2005) se especificam:

- *Interpessoalidade (Inter)*: inclui os itens 3, 4, 5, 6 e 7, relativos á relação estabelecida entre o educador e a criança, através de um processo de comunicação que reflete o cuidado e a preocupação pedagógica em transmitir conceitos e explorar diferentes áreas do conhecimento (Veiga & Caldeira, 2005);
- *Consciência pedagógica-participação (Copart)*: abrange os itens 1 e 2, relativos a comportamentos reveladores de uma postura preocupada com o exercício da prática pedagógica (Rego, 2000).

Em suma, as duas versões da escala (a original e a aqui encontrada) coincidem na dimensão *Interpessoalidade* e diferenciam-se pela integração, aqui, das dimensões *consciência pedagógica* e da *participação* numa única dimensão.



#### **6.4.2. Instrumentos de Avaliação do Autoconceito**

Existem diversas escalas para avaliar o autoconceito, como já revisto. Neste estudo, optou-se pela *Teacher Self-Concept Evaluation Scale (TSCES)* de Veiga et al. (2006) e pela escala de Fonseca (2009), por serem as que avaliam o autoconceito de professores do 1º ciclo, serem constituídas por dimensões que abrangem aspetos importantes do autoconceito profissional dos educadores de infância e, conseqüentemente, mais adequadas para responderem às questões de investigação. Além da TSCES se encontrar validada na literatura internacional e ter sido aplicada em Portugal, verificou-se também que as suas dimensões incluem aspetos relevantes do autoconceito de sujeitos adultos. Assim, segue-se a descrição destas escalas e das suas qualidades psicométricas.

##### **6.4.2.1. TSCES adaptada aos educadores de infância (EAA-EI1)**

A *Teacher Self-Concept Evaluation Scale (TSCES)* de Villa e Calvete (2001), já existente e amplamente validada na literatura internacional e adaptada para Portugal por Veiga et al. (2006), é uma escala de avaliação do autoconceito, especificamente profissional, de natureza autodescritiva, que tem como objetivo principal avaliar o autoconceito profissional multidimensional dos professores, considerando as seguintes dimensões: *competência, relação com os alunos, relação com os colegas, satisfação, aceitação de iniciativas e riscos e autoaceitação*. A escala é constituída por 33 itens, 26 dos quais revelam um autoconceito positivo (itens diretos) e 7 revelam um autoconceito negativo (itens inversos), medidos numa escala de tipo *Likert* desde 1 (totalmente em desacordo) a 6 (totalmente de acordo).

Partindo da escala de Veiga et al. (2006), e após a adequação de alguns termos, esta versão foi utilizada na presente tese, passando a denominar-se *Escala de Avaliação do Autoconceito de Educadores de Infância 1 (EAA-EI1)*. O estudo das suas propriedades psicométricas é apresentado de seguida.

### *Propriedades psicométricas da EAA-EII*

O estudo das propriedades psicométricas da *Escala de Avaliação do Autoconceito dos Educadores de Infância 1* foi realizado através da análise de componentes principais, com rotação *varimax*. Tomando como referência a escala de Veiga et al. (2006), esperava-se obter seis dimensões (e.g., competência, relação com os colegas, relação com as crianças, satisfação, aceitação de iniciativas e riscos e autoaceitação), no entanto, a análise realizada evidenciou a existência de quatro dimensões, identificadas, de acordo com a escala original, como *Competência (Comp)*, *Relações-iniciativas-riscos (Riri)*, *Autoaceitação (Auac)*, e *Satisfação (Satis)*. Faz-se notar a integração numa dimensão apenas dos itens das dimensões relações com os outros e aceitação de iniciativas e riscos (cf. Tabela 16).

Tabela 16  
*Valor das comunalidades da EAA-EII*

	Inicial	Extração
1. Sinto-me muito competente na minha profissão.	1,000	,451
2. Sinto-me integrada (o) na relação com os meus colegas.	1,000	,467
3. Gosto de pensar em novos projetos.	1,000	,518
4. Sinto segurança na maneira como me relaciono com as crianças.	1,000	,416
5. Sinto-me frustrada (o) no trabalho.	1,000	,302
6. Sinto-me livre e sem medo de ser eu própria (o) a assumir as consequências.	1,000	,657
7. Penso que, em geral, sou boa (bom) Educadora (Educador) de Infância.	1,000	,530
8. Gosto das relações que estabeleço com os outros no meu trabalho.	1,000	,503
9. As mudanças não me perturbam.	1,000	,443
10. Tenho toda a confiança das crianças com as quais trabalho.	1,000	,432
11. Nas minhas atuais circunstâncias é difícil ter sucesso.	1,000	,473
12. Sinto-me bem comigo mesma (o) apesar de não ser perfeita (o).	1,000	,426
13. Penso que tenho elevadas competências para ensinar.	1,000	,512
14. Sinto-me estimada (o) pelas outras pessoas.	1,000	,451
15. Tenho dificuldades em tomar iniciativas.	1,000	,307
16. Gosto habitualmente das relações que tenho com o meu grupo de crianças.	1,000	,543
17. O meu trabalho como Educadora (Educador) de Infância não me dá satisfação.	1,000	,448
18. Sei muito bem o que quero e aquilo que posso fazer.	1,000	,430
19. Acredito nas minhas próprias competências.	1,000	,548
20. Tenho facilidade em partilhar e cooperar com os outros.	1,000	,370
21. Gosto de correr riscos.	1,000	,344
22. Em geral as crianças têm muita estima por mim.	1,000	,419
23. Se me fosse possível mudaria de profissão.	1,000	,437
24. Aprendo muito com os meus próprios erros.	1,000	,538
25. Sinto confiança nas minhas próprias capacidades.	1,000	,450
26. Sinto que sou bem aceite pelas outras pessoas.	1,000	,355
27. As críticas, sejam de colegas ou de crianças, não me metem medo.	1,000	,448
28. Não aguento mais ficar na minha profissão.	1,000	,618
29. Acho que estou sempre a aprender.	1,000	,532
30. Tenho fama de ser uma (um) Educadora (Educador) de Infância eficiente.	<b>1,000</b>	,255
31. Sinto que sou uma pessoa com valor.	1,000	,348
32. Sou pouco confiante nas minhas próprias ideias e capacidades.	1,000	,344
33. Os meus colegas vêem-me como uma (um) Educadora (Educador) de Infância competente.	1,000	,349

O item 30 apresenta a menor integração, tendo sido, no entanto, mantido por ter interesse para a análise. Note-se que no mesmo teste sem este item ocorreu um decréscimo da consistência interna dos itens.

As quatro dimensões apresentaram-se com uma explicação de 44,34% da variância total, sendo que a dimensão *Competência*, com 17 itens, explicou 27,14% da variância total (total eigenvalue=.96), a dimensão *Relações-iniciativas-riscos*, com 5 itens, explicou 7,06% da variância total (total eigenvalue=2,35), a dimensão *Autoaceitação*, com 4 itens, explicou 5,75% da variância total (total eigenvalue=1,90), e a dimensão *Satisfação*, com 7 itens, explicou 4,39% da variância total (total eigenvalue=1,40), conforme se pode observar na Tabela 17. Os valores apresentados revelam a definição de quatro dimensões para a EAA-EII.

Tabela 17  
Dimensões da EAA-EII (via Análise de Componentes Principais com rotação varimax)

Itens	Comp	Riri	Auac	Satisf
16. Gosto habitualmente das relações que tenho com o meu grupo de crianças.	,689	,174	,066	,183
3. Gosto de pensar em novos projetos.	,689	,144	,064	-,135
1. Sinto-me muito competente na minha profissão.	,667	,028	,075	-,012
13. Penso que tenho elevadas competências para ensinar.	,654	-,086	,269	,062
4. Sinto segurança na maneira como me relaciono com as crianças.	,617	,159	,101	-,020
2. Sinto-me integrada (o) na relação com os meus colegas.	,596	,325	,053	
22. Em geral as crianças têm muita estima por mim.	,588	,259	,029	
25. Sinto confiança nas minhas próprias capacidades.	,581	,027	,419	
19. Acredito nas minhas próprias competências.	,559	-,078	,469	
33. Os meus colegas vêem-me como uma Educadora de Infância competente.	,556	-,015	,167	
31. Sinto que sou uma pessoa com valor.	,534	,191	,160	
29. Acho que estou sempre a aprender.	,532	,355	,132	
7. Penso que, em geral, sou boa (bom) Educadora (Educador) de Infância.	,531	-,032	,496	
20. Tenho facilidade em partilhar e cooperar com os outros.	,467	,317	,202	
30. Tenho fama de ser uma (um) Educadora (Educador) de Infância eficiente.	,460	,187	,050	
14. Sinto-me estimada (o) pelas outras pessoas.	,440	,372	,335	
18. Sei muito bem o que quero e aquilo que posso fazer.	,395	,392	,346	
9. As mudanças não me perturbam.	,185	,627	,122	
10. Tenho toda a confiança das crianças com as quais trabalho.	,324	,552	,068	
27. As críticas, sejam de colegas ou de crianças, não me metem medo.	,225	,544	,064	
21. Gosto de correr riscos.	-,190	,534	,058	
26. Sinto que sou bem aceite pelas outras pessoas.	,364	,433	,350	
6. Sinto-me livre e sem medo de ser eu própria (o) a assumir as consequências.	,173	,281	,738	
12. Sinto-me bem comigo mesma (o) apesar de não ser perfeita (o).	,339	,105	,547	
8. Gosto das relações que estabeleço com os outros no meu trabalho.	,369	,385	,444	
24. Aprendo muito com os meus próprios erros.	,304	,408	,422	
17. O meu trabalho como Educadora (Educador) de Infância não me dá	,093	-,127	-,107	
28. Não aguento mais ficar na minha profissão.	,124	,428	-,138	
23. Se me fosse possível mudaria de profissão.	,064	,134	-,149	
11. Nas minhas atuais circunstâncias é difícil ter sucesso.	,030	-,310	,273	
5. Sinto-me frustrada (o) no trabalho.	,135	-,083	,043	
15. Tenho dificuldades em tomar iniciativas.	-,087	,008	,246	
32. Sou pouco confiante nas minhas próprias ideias e capacidades.	-,132	,134	,369	
% variância explicada	27,14	7,06	5,75	
Eigenvalue total	8,96	2,35	1,90	

Nas Tabelas 18a, 18b, 18c, 18d e 18e, indicam-se os coeficientes de consistência interna obtidos nas quatro dimensões, sendo que o valor de *alpha* para o *Total da Escala* é  $\alpha=0.88$  podendo concluir-se que todos os itens devem ser considerados como válidos.

Tabela 18a

*Resultados da análise de consistência interna aos componentes extraídos da EAA-EII: Total da Escala ( $\alpha=.88$ )*

Item	Média da escala se o item for excluído	Variância da escala se o item for excluído	Correlação do item total corrigida	$\alpha$ se o item for excluído
1	148,20	412,129	.483	.877
2	148,23	415,973	.517	.877
3	148,02	417,786	.501	.877
4	148,16	413,371	.494	.877
5	148,04	424,486	.210	.882
6	148,75	408,096	.477	.877
7	148,55	408,006	.537	.876
8	148,17	407,097	.616	.875
9	148,85	410,593	.398	.879
10	148,43	408,926	.499	.876
11	149,36	423,358	.153	.885
12	148,18	412,603	.457	.877
13	148,62	411,882	.512	.877
14	148,49	408,058	.594	.875
15	149,22	421,676	.174	.885
16	148,09	410,901	.592	.876
17	148,88	424,757	.129	.886
18	148,30	406,943	.554	.875
19	148,22	407,930	.553	.876
20	148,56	405,496	.530	.876
21	150,18	430,502	.050	.888
22	148,26	409,433	.519	.876
23	148,95	420,967	.184	.884
24	148,43	407,810	.505	.876
25	148,21	410,500	.602	.875
26	148,64	408,008	.568	.875
27	149,15	409,591	.355	.880
28	148,32	413,012	.370	.879
29	148,05	406,343	.640	.874
30	148,82	415,040	.425	.878
31	148,25	410,982	.475	.877
32	148,82	419,872	.210	.883
33	148,74	410,053	.466	.877

Tabela 18b

*Resultados da análise de consistência interna aos componentes extraídos da EAA-EII: dimensão Competência ( $\alpha=.90$ )*

Item	Média da escala se o item for excluído	Variância da escala se o item for excluído	Correlação do item total corrigida	$\alpha$ se o item for excluído
16	77,40	143,510	.649	.892
3	77,33	146,985	.595	.894
1	77,51	143,378	.557	.894
13	77,93	143,264	.590	.893
4	77,47	144,738	.552	.895
2	77,54	146,453	.581	.894
22	77,58	142,926	.552	.895
25	77,52	144,099	.625	.892
19	77,54	141,722	.597	.893
33	78,05	142,627	.515	.896
31	77,57	143,079	.530	.895
29	77,36	143,532	.588	.893
7	77,86	141,899	.575	.894
20	77,87	141,776	.519	.896
30	78,14	146,717	.441	.898
14	77,80	144,200	.554	.894
18	77,62	142,766	.541	.895

Tabela 18c

*Resultados da análise de consistência interna aos componentes extraídos da EAA-EII: dimensão Relações-iniciativas-riscos ( $\alpha=.63$ )*

Item	Média da escala se o item for excluído	Variância da escala se o item for excluído	Correlação do item total corrigida	$\alpha$ se o item for excluído
9	16,37	16,264	.465	.535
10	15,94	17,545	.451	.549
27	16,67	15,655	.412	.562
21	17,69	17,148	.250	.657
26	16,16	18,630	.400	.575

Tabela 18d

*Resultados da análise de consistência interna aos componentes extraídos da EAA-EII: dimensão Autoaceitação ( $\alpha=.73$ )*

Item	Média da escala se o item for excluído	Variância da escala se o item for excluído	Correlação do item total corrigida	$\alpha$ se o item for excluído
6	14,80	8,406	.590	.632
12	14,22	9,900	.483	.695
8	14,22	9,836	.560	.657
24	14,47	9,449	.474	.702

Tabela 18e

Resultados da análise de consistência interna aos componentes extraídos da EAA-EII: dimensão Satisfação ( $\alpha=.65$ )

Item	Média da escala se o item for excluído	Variância da escala se o item for excluído	Correlação do item total corrigida	$\alpha$ se o item for excluído
5	25,59	37,492	.331	.622
11	26,91	33,474	.388	.603
15	26,77	34,512	.328	.622
17	26,43	33,058	.395	.600
23	26,51	34,069	.352	.614
28	25,87	34,618	.443	.590
32	26,37	35,697	.289	.634

A escala aplicada por Veiga et al. (2006) revelou índices de homogeneidade  $\alpha$  entre .59 e .84, verificando-se, da mesma forma, que o valor de  $\alpha$  mais alto foi o obtido na dimensão *Competência*.

Com o objetivo de aprofundar a estrutura da escala, determinou-se a relação entre cada uma das quatro dimensões extraídas da análise, verificando-se a existência de correlações positivas altas entre as dimensões consideradas, exceto com a dimensão *Satisfação* que apresenta uma correlação fraca com todas as outras, com exceção do *Total da Escala* (cf. Tabela 19). Por esse facto e por ser importante no contexto da pesquisa, optou-se por mantê-la no restante tratamento estatístico.

Tabela 19

Coeficientes de correlação entre as quatro dimensões consideradas na EAA-EII e respetivo *Total*

		Comp	Riri	Auac	Satis
Tot_EAA-EII	Correlação de <i>Pearson</i>	.912*	.644*	.745*	.485*
	N	198	198	198	198
Comp	Correlação de <i>Pearson</i>		.488*	.663*	.207*
	N		198	198	198
Riri	Correlação de <i>Pearson</i>			.481*	.067
	N			198	198
Auac	Correlação de <i>Pearson</i>				.132
	N				198

(\*)  $p < 0,001$

Uma vez que alguns autores referem a relação entre o autoconceito profissional e a satisfação profissional (Nielsen, Jex, & Adams, 2000); e Al-Hussami (2008), seria de esperar que as dimensões *Competência*, *Relações-iniciativas-riscos* e *Autoaceitação* se correlacionassem com a dimensão *Satisfação*. Tal não sucedeu, podendo dever-se a:

- Diversas outras situações que influenciam a satisfação profissional de um educador, como por exemplo a relação com a chefia, a satisfação com o salário e benefícios, promoção e reconhecimento, entre outras (Almeida, 2006; Hilbig, 2015). Salienta-se que, em Angola, tanto as instituições públicas como as privadas estão sujeitas às Diretivas e Orientações programáticas do Ministério da Educação, o que poderá originar restrições e constrangimentos face ao seu trabalho;
- À amostra de educadores que contemplou, na sua maioria, docentes no início de carreira, com tempos de serviço entre 1 e 5 anos (64,1%), fase da carreira caracterizada pela sobrevivência, pela descoberta e pela exploração (Huberman 2000).

Na aplicação da TSCES por Frade (2015), a autora verificou a existência de cinco dimensões: relacionamento interpessoal, competência, satisfação, autoaceitação, aceitação de riscos e iniciativas, bem como encontrou correlações positivas elevadas entre todas as dimensões do autoconceito.

A EAA-EI1 revela, neste estudo, quatro dimensões cujas características se especificam tomando como referencial estudos prévios (Hilbig, 2015; Frade, 2015):

- *Competência (Comp)*: abrange os itens 1, 2, 3, 4, 7, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 22, 25, 29, 30, 31, 33 e diz respeito à perceção do educador relativamente à sua capacidade, incluindo o seu sentimento de segurança enquanto profissional, com características essenciais à realização das suas tarefas, e à aptidão para solucionar problemas que possam surgir na sua prática docente;

- *Relações-iniciativas-riscos (Riri)*: inclui os itens 9, 10, 21, 26 e 27 e refere-se à noção da natureza das relações interpessoais com os colegas e com as crianças, e à natureza da confiança e da adaptação no relacionamento com os demais; inclui a aptidão do educador para empreender esforços e defrontar os perigos resultantes das suas decisões;
- *Autoaceitação (Auac)*: compreende os itens 6, 8, 12, e 24, remete para a noção de autoconhecimento e a possibilidade de identificação de competências e dificuldades;
- *Satisfação (Satis)*: abrange os itens 5, 11, 15, 17, 23, 28 e 32, refletindo a autoavaliação em relação ao trabalho e às práticas realizadas, incluindo a afetividade ou as crenças do educador. Compreende os procedimentos relativos à apreciação efetuada ao seu próprio trabalho e os aspetos cognitivos e emocionais que lhe proporcionam uma sensação de bem-estar.

Em suma, a escala aqui descrita, comparada com a aplicada por Veiga et al. (2006), diferencia-se no número de dimensões, dada a integração de duas dimensões numa única.

#### **6.4.2.2. Escala APP adaptada aos educadores de infância (EAA-EI2)**

Partindo da escala *Teacher Self-concept*, de Farber e Friedman (1992), da análise da escala de avaliação do autoconceito profissional *Professional Self-Concept Scale*, de Friedman (1991), e da análise de uma escala de avaliação do autoconceito profissional dos enfermeiros (Esteves & Veiga, 1995), e Veiga et al. (2003), criaram a escala de *Avaliação do Autoconceito Profissional dos Professores* (EAPP), com 36 itens, para avaliar o autoconceito profissional de uma amostra de 342 professores de ambos os sexos, de diferentes idades, em diferentes fases de desenvolvimento da sua carreira, e com diferentes tipos de formação profissional, de distintas escolas do ensino básico e secundário. Os 36 itens da escala estão distribuídos por quatro dimensões: cuidado na relação interpessoal em contexto laboral; segurança em contexto



laboral; pertença e cooperatividade em contexto laboral; e reconhecimento profissional em contexto laboral, respondidos numa escala do tipo *Likert*, desde 1 (totalmente em desacordo) a 6 (totalmente de acordo). As dimensões da escala dizem respeito à autoavaliação que os professores fazem das suas atitudes perante a profissão, em relação aos diversos intervenientes da comunidade educativa, aos alunos, aos colegas, aos encarregados de educação, aos superiores hierárquicos, aos funcionários da escola, e à toda a comunidade envolvente.

Fonseca (2009) adaptou a escala de *Avaliação do Autoconceito Profissional dos Professores (EAPP)* de Veiga et al., (2003) a uma amostra constituída por 242 professores de Ciências e de Matemática, a trabalhar no 2º ciclo do ensino básico, nos distritos de Setúbal, Faro e Porto, sendo a mesma constituída por 11 itens repartidos pelas dimensões da escala validada por Veiga et al. (2003) e passando a denominar-se escala de Autoconceito Profissional de Professores (APP). Foi esta última escala (Fonseca, 2009) a utilizada na presente tese, que aqui denominámos de *Escala de Avaliação do Autoconceito de Educadores de Infância 2 (EAA-EI2)*. Apresentam-se, de seguida, os resultados do estudo das propriedades psicométricas, sendo importante notar que este estudo não foi realizado por Fonseca (2009).

#### *Propriedades psicométricas da EAA-EI2*

O estudo das propriedades psicométricas da *Escala de Avaliação do Autoconceito dos Educadores de Infância 2* foi realizado através da análise de componentes principais, utilizando a rotação *varimax*.

De acordo com Fonseca (2009), seriam de esperar quatro dimensões, no entanto, a análise revelou a existência de três dimensões, identificadas, em conformidade com a escala original, como *Reconhecimento Profissional em Contexto Laboral (RPCL)*; *Pertença-cooperatividade em Contexto Laboral (PCCL)* e *Segurança em Contexto Laboral (SCL)*. Todos os itens apresentam uma adequada integração, como se pode observar na Tabela 20.

Tabela 20  
*Valor das comunalidades da EAA-EI2*

	Inicial	Extração
1. Os meus superiores hierárquicos são indiferentes às minhas sugestões.	1,000	,590
2. Sou uma (um) colaboradora (colaborador) assídua (o) dos meus superiores hierárquicos.	1,000	,295
3. Os meus superiores hierárquicos reconhecem o meu trabalho no infantário.	1,000	,523
4. Empenho-me na planificação de actividades com a comunidade envolvente.	1,000	,663
5. Sou considerada (o) como uma (um) boa (bom) Educadora (Educador) de Infância pelos meus colegas.	1,000	,445
6. Os meus superiores atribuem-me tarefas de responsabilidade no infantário.	1,000	,508
7. Gostava de ser convidada (o) para iniciativas socioculturais e comunitárias do infantário.	1,000	,432
8. No meu infantário, grande parte dos meus colegas vêm-me como uma (um) líder.	1,000	,494
9. Sinto que os encarregados de educação valorizam o meu trabalho.	1,000	,660
10. Evito envolver-me em actividades relacionadas com a comunidade envolvente.	1,000	,663
11. Sinto que o meu grupo de crianças reconhece o meu trabalho.	1,000	,446

As três dimensões apresentaram-se com uma explicação de 52% da variância total, sendo que a dimensão RPCL, com 6 itens, explicou 30,18% da variância total (total eigenvalue=3,32), a dimensão PCCL, com 3 itens, explica 11,36% da variância total (total eigenvalue=1,25), e a dimensão SCL, com 2 itens, explicou 10,46% (total eigenvalue=1,15) como pode ser observado na Tabela 21. Os valores apresentados revelam a definição de três dimensões para a EAA-EI2.

Tabela 21  
*Dimensões da EAA-EI2 (via Análise de Componentes Principais com rotação varimax)*

	RPCL	PCCL	SCL
9. Sinto que os encarregados de educação valorizam o meu trabalho.	,805	-,011	-,111
6. Os meus superiores atribuem-me tarefas de responsabilidade no infantário.	,703	,082	-,082
7. Gostava de ser convidada (o) para iniciativas socioculturais e comunitárias do infantário.	,631	,166	,083
11. Sinto que o meu grupo de crianças reconhece o meu trabalho.	,604	,211	-,189
5. Sou considerada (o) como uma (um) boa (bom) Educadora de Infância pelos meus colegas.	,519	,417	-,042
2. Sou uma (um) colaboradora (colaborador) assídua (o) dos meus superiores hierárquicos.	,395	,354	,115
4. Empenho-me na planificação de actividades com a comunidade envolvente.	-,052	,811	-,042
8. No meu infantário, grande parte dos meus colegas vêm-me como uma (um) líder.	,278	,628	-,152
3. Os meus superiores hierárquicos reconhecem o meu trabalho no infantário.	,431	,562	,146
10. Evito envolver-me em actividades relacionadas com a comunidade envolvente.	,024	-,244	,777
1. Os meus superiores hierárquicos são indiferentes às minhas sugestões.	-,140	,167	,737
% de variância explicada	30,18	11,36	10,46
Eigenvalue	3,32	1,25	1,15

Nas Tabelas 22a, 22b, 22c e 22d, apresentam-se os coeficientes de consistência interna (índices de homogeneidade *alpha*) obtidos.

Tabela 22a

*Resultados da análise de consistência interna aos componentes extraídos da EAA-EI2: Total da Escala ( $\alpha=.66$ )*

Item	Média da escala se o item for excluído	Variância da escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	$\alpha$ se o item for excluído
1	44,69	51,402	-.023	.704
2	44,46	44,636	.358	.627
3	44,36	42,962	.524	.598
4	44,37	46,742	.277	.642
5	44,35	44,096	.492	.607
6	44,33	43,044	.430	.612
7	44,13	44,395	.442	.614
8	45,42	42,671	.397	.618
9	44,29	43,587	.434	.613
10	44,58	53,260	-.094	.713
11	43,91	46,678	.416	.624

Tabela 22b

*Resultados da análise de consistência interna aos componentes extraídos da EAA-EI2: dimensão Reconhecimento Profissional em Contexto Laboral ( $\alpha=.73$ )*

Item	Média da escala se o item for excluído	Variância da escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	$\alpha$ se o item for excluído
9	23,26	17,728	.560	.658
6	23,30	17,837	.503	.677
7	23,10	19,228	.483	.683
11	22,89	20,830	.470	.691
5	23,32	19,692	.471	.687
2	23,44	20,166	.316	.735

Tabela 22c

*Resultados da análise de consistência interna aos componentes extraídos da EAA-EI2: dimensão Pertença-cooperatividade em Contexto Laboral ( $\alpha=.57$ )*

Item	Média da escala se o item for excluído	Variância da escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	$\alpha$ se o item for excluído
4	8,00	5,706	.356	.511
8	9,05	4,454	.403	.448
3	7,99	5,604	.400	.452

Tabela 22d

*Resultados da análise de consistência interna aos componentes extraídos da EAA-EI2: dimensão Segurança em Contexto Laboral ( $\alpha=.36$ )*

Item	Média da escala se o item for excluído	Variância da escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	$\alpha$ se o item for excluído
1	4,31	2,448	.222	----
10	4,20	2,687	.222	----

Tendo em conta que nesta escala os itens constituem uma nova totalidade, e dada a inexistência de estudos prévios, achou-se conveniente proceder a análise dos mesmos através do procedimento *reliability* do SPSS (Versão 23.0), o qual fornece elementos estatísticos de interesse sobre cada item, como a média e o desvio-padrão (cf. Tabela 23).

Tabela 23

*Média e Desvio-padrão dos resultados nos itens da EAA-EI2*

Item	M	DP	N
1	4,20	1,639	198
2	4,42	1,433	198
3	4,53	1,297	198
4	4,52	1,332	198
5	4,54	1,220	198
6	4,56	1,475	198
7	4,76	1,278	198
8	3,47	1,602	198
9	4,60	1,399	198
10	4,31	1,565	198
11	4,97	1,025	198

Verifica-se que o item com média inferior é o 8 e que o item que apresenta a média mais alta é o 11. A média das médias de todos os itens foi de 4,44 com uma variância de 0,15. A variância dos itens apresenta o valor mínimo de 1,05, com um máximo de 2,69, e uma média de 1,96. Através da análise da relação de cada item com a escala no seu conjunto (correlação-item total) (cf. Tabela 24), verificou-se que os itens 1 e 10 apresentavam uma correlação negativa e muito baixa.

Tabela 24

*Elementos estatísticos dos itens da EAA-EI2, caso o item seja eliminado*

Item	Média da escala se o item for excluído	Variância da escala se o item for excluído	Correlação do item total corrigida	$\alpha$ se o item for excluído
1	44,69	51,402	-.023	.704
2	44,46	44,636	.358	.627
3	44,36	42,962	.524	.598
4	44,37	46,742	.277	.642
5	44,35	44,096	.492	.607
6	44,33	43,044	.430	.612
7	44,13	44,395	.442	.614
8	45,42	42,671	.397	.618
9	44,29	43,587	.434	.613
10	44,58	53,260	-.094	.713
11	43,91	46,678	.416	.624

Na análise realizada verificou-se que a dimensão SCL, que inclui estes dois itens, não apresentava uma boa consistência interna, tendo-se decidido, por isso mesmo, que os dois itens fossem excluídos de análises posteriores, pelo que nesta escala serão somente consideradas duas dimensões: *Reconhecimento Profissional em Contexto Laboral* (RPCL) e *Pertença-cooperatividade em Contexto Laboral* (PCCL).

Na Tabela 25 pode observar-se a existência de correlações positivas altas entre todas as dimensões consideradas.

Tabela 25

*Coefficientes de correlação entre as quatro dimensões consideradas na EAA-EI2 e respetivo Total*

		PCCL	Total EAA-EI2
RPCL	Correlação de <i>Pearson</i>	.487*	.947*
	N		198
PCCL	Correlação de <i>Pearson</i>		.743*
	N		198

(\*)  $p < 0,001$

A partir das análises realizadas, pode concluir-se que a EAA-EI2 revelou duas dimensões cujas características de acordo com Veiga et al. (2003), se especificam:

- *Reconhecimento Profissional em Contexto Laboral (RPCL)*: inclui os itens 9, 6, 7, 11, 5 e 2, fazendo referência à percepção que a pessoa tem das suas funções diante de sujeitos do contexto laboral que lhe são significativos, no âmbito da manifestação do reconhecimento das suas competências e do exercício da sua prática (e.g., gestores escolares, colegas, crianças, pais e encarregados de educação). Refere-se à percepção da consideração existente pelo seu trabalho e à afeição profissional, por parte da comunidade laboral;
- *Pertença-cooperatividade em Contexto Laboral (PCCL)*: abrange os itens 4, 8 e 3 relativos à percepção que o sujeito tem da sua inserção social e laboral, da propriedade e relevância da sua função, na escola e nas equipas de trabalho a que pertence.

Em resumo, as duas versões (a original e a aqui encontrada) coincidem em duas dimensões; a dimensão Segurança em Contexto Laboral foi excluída por não apresentar adequada consistência interna.

#### **6.4.3. Instrumento de Avaliação das Necessidades de Formação**

Decidiu-se, neste estudo, abordar a *Formação* inicial, contínua e as necessidades de formação dos educadores de infância. Para tal, colocou-se no inquérito quatro questões relativas à importância atribuída à formação:

1. Na formação inicial, as ações da minha área foram muito importantes;
2. Na formação contínua, as disciplinas da minha área foram muito importantes;
3. Nunca tive formação inicial;
4. Nunca tive formação contínua.

#### **6.4.3.1. ENFP adaptada aos educadores de infância (EANF-EI)**

Para avaliar as necessidades de formação dos educadores de infância adaptou-se a *Escala de Necessidades de Formação de Professores* (ENFP) de Rocha (2010), composta por 59 itens com a identificação de dez domínios de competências: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho; trabalhar em equipa; participar na administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e administrar a sua própria formação contínua. Esta escala foi aplicada a professores do 1º ciclo, através de um questionário onde cada item media uma dimensão, avaliada numa escala de 1 (pouco interesse) a 5 (muitíssimo interesse), devendo os inquiridos assinalar o seu grau de interesse em frequentar ações de formação.

Para o estudo das necessidades de formação dos educadores de infância foram retirados da escala de Rocha (2010) 10 itens que se julgou serem os que mais iam ao encontro dos objetivos formulados. No inquérito adaptado, as questões foram assinaladas numa escala de frequência de 1 (nenhum interesse) em possíveis atividades de formação a 5 (muitíssimo interesse) em frequentar ações de formação. Em consequência do estudo piloto foram adequados alguns termos, e a escala integrou o inquérito denominando-se *Escala de Avaliação das Necessidades de Formação dos Educadores de Infância (EANF-EI)*. Os resultados do estudo das propriedades psicométricas são seguidamente apresentados.

#### *Propriedades psicométricas da EANF-EI*

No estudo da Escala de Avaliação das Necessidades de Formação dos Educadores de Infância, de acordo com a escala adaptada de Rocha (2010), seria esperado obter-se seis dimensões: administrar a progressão das aprendizagens, conceber e fazer evoluir os

dispositivos de diferenciação, informar e envolver os pais, utilizar novas tecnologias, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e administrar a própria formação contínua. A análise realizada mostrou a existência de três dimensões significativas, denominadas *Gestão da profissão* (Geprof), *Administração da progressão das aprendizagens* (Apap) e *Utilização das novas tecnologias* (Unte).

Tabela 26  
*Valor das comunalidades da EANF-EI*

	Inicial	Extração
1. Conceber instrumentos para a avaliação formativa das aprendizagens da criança.	1,000	,791
2. Desenvolver competência no âmbito de conceber recursos pedagógicos diversificados.	1,000	,783
3. Conceber planos de aula para crianças com necessidades educativas específicas.	1,000	,581
4. Desenvolver competências no domínio da investigação em educação.	1,000	,582
5. Planificar entrevistas e reuniões a realizar junto dos pais.	1,000	,691
6. Reflectir sobre os deveres da profissão.	1,000	,584
7. Aprofundar conhecimento na área da Psicologia da Educação da Criança.	1,000	,665
8. Reflectir sobre regras de convivência com os pais.	1,000	,591
9. Utilizar recursos educativos digitais.	1,000	,751
10. Promover e dinamizar o uso de computadores, de redes e da Internet no infantário.	1,000	,790

As três dimensões apresentaram-se com uma explicação de 68,08% da variância total, sendo que a dimensão *Gestão da profissão*, com 6 itens, explicou 43,64% da variância total (total eigenvalue=4,36), a dimensão *Administração da progressão das aprendizagens*, com 2 itens, explicou 13,49% da variância total (total eigenvalue=1,35) e a dimensão *Utilização das novas tecnologias*, com 2 itens, explicou 10,95% da variância total (total eigenvalue=1,09), como se pode observar na Tabela 27.



Tabela 27

*Dimensões da EANF-EI (via Análise de Componentes Principais com rotação varimax)*

	Dimensões		
	Geprof	Apap	Unte
5. Planificar entrevistas e reuniões a realizar junto dos pais.	,819	,080	,117
7. Aprofundar conhecimento na área da Psicologia da Educação da Criança.	,766	,270	,078
8. Refletir sobre regras de convivência com os pais.	,764	,033	,081
6. Refletir sobre os deveres da profissão.	,732	,221	,011
3. Conceber planos de aula para crianças com necessidades educativas específicas.	,672	,301	,198
4. Desenvolver competências no domínio da investigação em educação.	,562	,478	,192
1. Conceber instrumentos para a avaliação formativa das aprendizagens da criança.	,196	,863	,089
2. Desenvolver competência no âmbito de conceber recursos pedagógicos diversificados.	,191	,854	,129
10. Promover e dinamizar o uso de computadores, de redes e da Internet no infantário.	,033	,075	,885
9. Utilizar recursos educativos digitais.	,216	,161	,824
% variância explicada	43,64	13,49	10,95
Eigenvalue total	4,36	1,35	1,09

Nas Tabelas 28a, 28b, 28c e 28d apresentam-se os coeficientes de consistência interna (índices de homogeneidade *alpha*) obtidos nas várias dimensões consideradas, sendo que para o *Total da Escala* o valor de *alpha* foi de  $\alpha=.83$ , podendo concluir-se que todos os itens devem ser considerados como válidos.

Tabela 28a

*Resultados da análise de consistência interna aos componentes extraídos da EANF-EI: Total da Escala ( $\alpha=.83$ )*

Item	Média da escala se o item for excluído	Variância da escala se o item for excluído	Correlação do item total corrigida	$\alpha$ se o item for excluído
1	37,43	33,100	.509	.812
2	37,42	32,681	.518	.811
3	37,15	31,804	.634	.801
4	37,36	30,466	.637	.798
5	37,30	31,357	.590	.803
6	37,17	33,006	.556	.809
7	37,02	32,106	.635	.802
8	37,28	32,496	.510	.811
9	38,20	29,722	.490	.817
10	38,31	31,372	.318	.845

Tabela 28b

*Resultados da análise de consistência interna aos componentes extraídos da EANF-EI: dimensão Gestão da profissão ( $\alpha=.86$ )*

Item	Média da escala se o item for excluído	Variância da escala se o item for excluído	Correlação do item total corrigida	$\alpha$ se o item for excluído
5	22,15	10,962	.691	.821
7	21,87	11,658	.713	.819
8	22,13	11,759	.592	.840
6	22,03	12,157	.643	.832
3	22,01	11,792	.642	.831
4	22,22	11,176	.600	.841

Tabela 28c

*Resultados da análise de consistência interna aos componentes extraídos da EANF-EI: dimensão Administração da progressão das aprendizagens ( $\alpha=.77$ )*

Item	Média da escala se o item for excluído	Variância da escala se o item for excluído	Correlação do item total corrigida	$\alpha$ se o item for excluído
1	4,21	,744	.630	----
2	4,19	,663	.630	----

Tabela 28d

*Resultados da análise de consistência interna aos componentes extraídos da EANF-EI: dimensão Utilização das novas tecnologias ( $\alpha=.69$ )*

Item	Média da escala se o item for excluído	Variância da escala se o item for excluído	Correlação do item total corrigida	$\alpha$ se o item for excluído
9	3,32	2,056	.527	----
1	3,43	1,749	.527	----

No estudo de Rocha (2010), o valor de *alpha* total da escala foi  $\alpha=.964$ , não tendo efetuado análise fatorial, ou estudado os coeficientes de correlação entre as dimensões nem o estudo da validade externa. Com o objetivo de aprofundar a estrutura da escala, determinou-se a relação entre as três dimensões extraídas da análise, verificando-se a existência de correlações positivas e altas entre todas as dimensões consideradas (cf. Tabela 29).

Tabela 29

*Coefficientes de correlação entre as dimensões consideradas na EANF-EI e respetivo Total*

		Geprof	Apap	Unte
Total EANF-EI	Correlação de <i>Pearson</i>	.892*	.675*	.661*
	N	198	198	198
Geprof	Correlação de <i>Pearson</i>		.497*	.316*
	N		198	198
Apap	Correlação de <i>Pearson</i>			.280*
	N			198

(\*)  $p < 0,001$

Destacam-se as menores correlações entre a dimensão *Utilização das novas tecnologias* e as dimensões *Gestão da profissão* e *Administração da progressão das aprendizagens*, o que poderá ser justificado considerando a pouca utilização das novas tecnologias no âmbito da educação pré-escolar em Angola.

Observando as análises realizadas pode concluir-se que a estrutura fatorial da EANF-EI apresenta três dimensões cujas características com base em Perrenoud (2000), de acordo com Rocha (2010), se especificam:

- *Gestão da profissão (Geprof)*: inclui os itens 3, 4, 5, 6, 7 e 8 e refere-se às ações de formação em diversas áreas multidisciplinares e multifuncionais, que vão desde o relacionamento com os encarregados de educação, o desenvolvimento de competências em psicologia da educação e investigação, até outros aspetos relacionados com a profissão de educador de infância e os seus deveres;
- *Administração da progressão das aprendizagens (Apap)*: abrange os itens 1 e 2 e está relacionada com a aquisição de competências nos processos de ensino/aprendizagem, incluindo a conceção de instrumentos para a avaliação formativa e sumativa das aprendizagens do aluno; a produção de materiais para balanço de competências; a discussão de formas, modelos e planos de recuperação no sentido da progressão do aluno;

- *Utilização das novas tecnologias (Unte)*: compreende os itens 9 e 10 que avaliam as ações de formação que exploram as potencialidades pedagógicas das novas tecnologias de ensino, incluindo: a planificação de atividades educativas e pedagógicas com uso de computadores; a utilização de recursos educativos digitais (e.g., redes e a internet da escola); e a produção de recursos educativos digitais.

Em resumo, a versão da escala aqui encontrada, comparada com a original, ficou reduzida a três dimensões, distinguindo-se da original que apresenta seis.

#### **6.4.4. Validação externa dos Instrumentos**

No estudo da validade externa das escalas utilizadas recorreu-se à análise correlacional, tendo-se considerado as escalas duas a duas, especificamente:

- Resultados das duas escalas do Envolvimento (EAE-EI1 e EAE-EI2);
- Resultados das duas escalas do Autoconceito (EAA-EI1 e EAA-EI2);
- Resultados das Escalas de Avaliação do Envolvimento (EAE-EI1 e EAE-EI2) e a Escala de Avaliação das Necessidades de Formação (EANF-EI);
- Resultados das Escalas de Avaliação do Autoconceito (EAA-EI1 e EAA-EI2) e a Escala de Avaliação das Necessidades de Formação (EANF-EI).

A descrição dos resultados desta análise apresenta-se de seguida.

##### *Envolvimento e Autoconceito*

Relativamente à relação entre as dimensões das duas escalas de envolvimento (cf. Tabela 30), verificou-se que existe uma correlação positiva e significativa entre todas as dimensões das duas escalas, destacando-se a correlação entre as dimensões *Vigor-dedicação* (Vide) e *Interpessoalidade* (Inter) -  $r=.648$ , que pode justificar-se atendendo a que um educador

de infância com nível alto de energia e interesse durante o tempo de trabalho irá, em princípio, estabelecer uma relação com as crianças, o que refletirá cuidado e preocupação pedagógica na transmissão de conceitos; tal educador será possivelmente um educador empenhado em fazer com que as crianças se interessem pelos temas e os compreendam, explorará as diferentes áreas do conhecimento de uma forma dinâmica, utilizando exemplos práticos e interessantes para a vida das mesmas.

Tabela 30  
*Coefficientes de correlação entre a EAE-EI1 e a EAE-EI2*

		Inter	Copart	Total da EAE-EI2
Vide	Correlação de <i>Pearson</i>	.648*	.410*	.643*
	N	198	198	198
Abso	Correlação de <i>Pearson</i>	.371*	.201*	.356*
	N	198	198	198
Total da EAE-EI1	Correlação de <i>Pearson</i>	.595*	.364*	.585*
	N	198	198	198

(\*)  $p < 0,001$

Na análise da relação entre as duas escalas do autoconceito (cf. Tabela 31), verificou-se que existe uma correlação positiva e significativa entre todas as dimensões consideradas, com exceção da dimensão *Satisfação*. Este resultado poderá significar que a *Satisfação*, ainda que represente uma dimensão do autoconceito que faz referência à sensação de bem-estar laboral, poderá depender de fatores relacionados com o trabalho e seu contexto, tais como as condições de trabalho a satisfação com o salário, as promoções e o reconhecimento (Almeida, 2006; Hilbig, 2015).

Destaca-se também a maior correlação obtida entre as dimensões *Competência e Pertença-cooperatividade em Contexto Laboral* ( $r=.793$ ), com uma significância de ( $p=.076$ ), que poderá sugerir a importância que a percepção do educador sobre o seu papel e a relevância da sua função na escola têm nos seus níveis de competência, no sentimento de segurança enquanto profissional, assim como na aptidão para solucionar problemas que surjam na sua prática pedagógica.

Tabela 31  
*Coefficientes de correlação entre a EAA-EI1 e a EAA-EI2*

		RPCL	PCCL	Total EAA-EI2
Comp	Correlação de <i>Pearson</i>	.680*	.793*	.814*
	N	198	198	198
Riri	Correlação de <i>Pearson</i>	.412*	.481*	.493*
	N	198	198	198
Auac	Correlação de <i>Pearson</i>	.476*	.669*	.612*
	N	198	198	198
Satis	Correlação de <i>Pearson</i>	.133	.127	.149
	Sig. (2-tailed)	.062	.076	.036
	N	198	198	198
Total EAA-EI1	Correlação de <i>Pearson</i>	.642*	.760*	.772*
	N	198	198	198

(\*) p<0,001

### *Envolvimento e Necessidades de Formação*

A análise da relação entre o envolvimento e as necessidades de formação (cf. Tabelas 32 e 33) revelou a existência de correlações positivas e significativas, ainda que baixas, entre a maioria das dimensões do envolvimento e as das necessidades de formação, sendo que a dimensão *Vigor-dedicação* (Vide) e o *Total da Escala* (Total da EAE-EI1) do envolvimento apresentaram correlações com todas as dimensões das necessidades de formação. Poder-se-á referir que um educador com altos níveis de energia durante o tempo de trabalho, com vontade de se entregar e de se dedicar à profissão, que se preocupa com as crianças e com a sua prática pedagógica, terá interesse e pretensão em investir na sua formação, quer ao nível das suas competências pedagógicas e de gestão profissional como das novas tecnologias.

Tabela 32  
*Coefficientes de correlação entre a EAE-EI1 e a EANF-EI*

		Geprof	Apap	Unte	Total EANF-EI
Vide	Correlação de <i>Pearson</i>	.233	.330	.271	.337
	Sig. (2-tailed)	.001	*	*	*
	N	198	198	198	198
Abso	Correlação de <i>Pearson</i>	.132	.197	.255	.233
	Sig. (2-tailed)	.063	.005	*	.001
	N	198	198	198	198
Total EAE-EI1	Correlação de <i>Pearson</i>	.214	.306	.287	.324
	Sig. (2-tailed)	.003	*	*	*
	N	198	198	198	198

(\*) p<0,0001

Tabela 33  
*Coefficientes de correlação entre a EAE-EI2 e a EANF-EI*

		Geprof	Apap	Unte	Total EANF-EI
Inter	Correlação de <i>Pearson</i>	.111	.191	.197	.195
	Sig. (2-tailed)	.120	.007	.005	.006
	N	198	198	198	198
Copart	Correlação de <i>Pearson</i>	.096	.299	.207	.215
	Sig. (2-tailed)	.179	*	.003	.002
	N	198	198	198	198
Total EAE-EI2	Correlação de <i>Pearson</i>	.119	.252	.224	.226
	Sig. (2-tailed)	.095	*	.001	.001
	N	198	198	198	198

(\*) p<0,001

#### *Autoconceito e Necessidades de Formação*

A análise da relação entre as escalas do autoconceito e a das necessidades de formação (cf. Tabelas 34 e 35) mostrou a existência de correlações positivas e significativas, embora baixas, entre as dimensões *Competência (Comp)*, *Reconhecimento Profissional em Contexto Laboral (RPCL)* e *Pertença-cooperatividade em Contexto Laboral (PCCL)* e as três dimensões consideradas relativamente às necessidades de formação, e entre a dimensão *Relações-iniciativas-riscos (Riri)* e a dimensão *Administração da progressão das aprendizagens (Apap)*. Estes resultados poderão significar que um educador que tenha consciência da sua função na instituição de educação pré-escolar e que se sinta reconhecido, seguro e competente, poderá investir mais na sua formação.

Tabela 34  
*Coefficientes de correlação entre a EAA-EI1 e a EANF-EI*

		Geprof	Apap	Unte	Total EANF-EI
Comp	Correlação de <i>Pearson</i>	.216	.237	.209	.279
	Sig. (2-tailed)	.002	.001	.003	*
	N	198	198	198	198
Riri	Correlação de <i>Pearson</i>	.113	.258	.099	.175
	Sig. (2-tailed)	.112	*	.165	.014
	N	198	198	198	198
Auac	Correlação de <i>Pearson</i>	.050	.046	.036	.058
	Sig. (2-tailed)	.481	.516	.615	.417
	N	198	198	198	198
Satis	Correlação de <i>Pearson</i>	.117	.021	.115	.126
	Sig. (2-tailed)	.100	.766	.107	.077
	N	198	198	198	198
Total EAA-EI1	Correlação de <i>Pearson</i>	.205	.220	.193	.262
	Sig. (2-tailed)	.004	.002	.006	*
	N	198	198	198	198

(\*) p<0,001

Tabela 35

*Coefficientes de correlação entre a EANF-EI e a EAA-EI2*

		RPCL	PCCL	Total EAA-EI2
Geprof	Correlação de <i>Pearson</i>	.185	.181	.209
	Sig. (2-tailed)	.009	.011	.003
	N	198	198	198
Apap	Correlação de <i>Pearson</i>	.277	.189	.282
	Sig. (2-tailed)	*	.008	*
	N	198	198	198
Unte	Correlação de <i>Pearson</i>	.248	.165	.251
	Sig. (2-tailed)	*	.020	*
	N	198	198	198
Total EANF-EI	Correlação de <i>Pearson</i>	.284	.228	.302
	Sig. (2-tailed)	*	.001	*
	N	198	198	198

(\*)  $p < 0,001$

O estudo das propriedades psicométricas das escalas utilizadas na presente tese, permitiu contribuir com dados sobre a sua estrutura fatorial, a sua consistência interna e a sua validade.

## 6.5. Síntese do Capítulo

Neste capítulo foram descritos os participantes neste estudo, a população, a amostra, os procedimentos e os cuidados éticos tidos em conta na aplicação do inquérito, os instrumentos de avaliação e os resultados da validação interna e externa das escalas do envolvimento: UWES (neste estudo denominada Escala de Avaliação do Envolvimento dos Educadores de Infância 1 (EAE-EI1) e ERP-CCID (denominada neste estudo de Escala de Avaliação do Envolvimento dos Educadores de Infância 2 (EAE-EI2); do autoconceito: TSCES (na presente pesquisa designada Escala de Avaliação do Autoconceito dos Educadores de Infância 1 (EAA-EI1) e APP (aqui nomeada Escala de Avaliação do Autoconceito dos Educadores de Infância 2 (EAA-EI2); bem como da ENFP, neste estudo intitulada Escala de Avaliação das Necessidades de Formação dos Educadores de Infância (EANF-EI). Na análise dos dados e na avaliação das propriedades psicométricas das cinco escalas de avaliação, foram analisadas a estrutura fatorial, a consistência interna e externa, e a relação entre cada uma das suas subescalas. Seguidamente, serão descritos e discutidos os resultados obtidos com a sua aplicação.



## Capítulo VII - Resultados: Envolvimento, Autoconceito e Necessidades de Formação dos Educadores de Infância Angolanos

No presente capítulo pretendeu-se apresentar os resultados obtidos neste estudo, particularmente, a distribuição dos educadores de infância pelas escalas do envolvimento, autoconceito e necessidades de formação. Estudou-se, ainda, estes constructos em função das variáveis sociodemográficas “Tipo de Instituição” (TI) e “Habilitações Literárias” (HL), da formação profissional e inicial em educação pré-escolar, dos objetivos académicos e da satisfação profissional. Procurou-se, deste modo, responder ao problema e questões de estudo, utilizando os testes estatísticos Qui-quadrado, o teste de *Tukey*, o teste *t-Student* e a análise de variância (ANOVA).

Os resultados da distribuição pelas escalas do envolvimento e do autoconceito são apresentados em termos de pontuações baixas *versus* altas. A constituição das classes de pontuações - baixa *versus* alta - nas escalas tomou a média como critério de divisão dos grupos: inferior à média, pontuação baixa; igual ou superior à média, pontuação alta.

Serão também apresentados os resultados da distribuição das respostas à escala das necessidades de formação em termos de interesse elevado, intermédio e nenhum interesse. Saliencia-se o facto de alguns itens das escalas não terem sido respondidos pelos 198 educadores da amostra, o que explica o número total de respondentes, inferior, referido nalgumas tabelas. Por forma a também tornar mais objetiva a apresentação dos resultados, nalguns casos em que estes não se mostraram com significado estatístico, optou-se por remeter as tabelas para anexo.

### 7.1. Resultados no envolvimento

No que diz respeito aos resultados das escalas encontraram-se as seguintes médias: *Vigor-dedicação* (M=59,84), *Absorção* (M=21,53), *Total da EAE-EII* (M=40,69);

*Interpessoalidade* (M=26,56), *Competência pedagógica-participação* (M=10,03) e para o *Total da EAE-EI2* (M=18,29).

Passam-se a apresentar os resultados encontrados quanto ao envolvimento dos profissionais da educação pré-escolar, começando pela distribuição dos educadores pelo envolvimento no trabalho (baixo *versus* alto), seguindo-se a descrição dos resultados nas análises efetuadas em função das variáveis sociodemográficas (tipo de instituição e habilitações literárias), da formação profissional e inicial dos educadores, dos objetivos acadêmicos, assim como da sua satisfação profissional.

### 7.1.1. Distribuição dos educadores pela EAE-EI1 e EAE-EI2

Como resposta à primeira questão de estudo “*Q1: Como se distribuem os educadores de infância pelo envolvimento no trabalho, em termos de envolvimento baixo versus alto?*”, consideraram-se todas as respostas dos educadores à EAE-EI1 e EAE-EI2 (cf. Tabela 36).

Tabela 36  
*Distribuição dos educadores de infância pela EAE-EI1 e EAE-EI2, em termos de envolvimento baixo versus alto (valores em %)*

Envolvimento	Baixo (%)	Alto (%)
Vigor-dedicação (Vide)	34	66
Absorção (Abso)	44	56
Total da EAE-EI1	40	60
Interpessoalidade (Inter)	40	60
Consciência pedagógica-participação (Copart)	56	44
Total da EAE-EI2	41	59

Legenda: Total da EAE-EI1= Total da Escala de Avaliação do Envolvimento dos Educadores de Infância 1; Total da EAE-EI2= Total da Escala de Avaliação do Envolvimento dos Educadores de Infância 2.

Através da análise da Tabela 36, pode-se verificar que existem mais educadores com valores de envolvimento alto, em todas as dimensões, contribuindo para uma maior percentagem de educadores de infância (59%) que expressaram resultados mais altos de *Envolvimento Total*, quando comparados com a percentagem de educadores que mostraram

valores mais baixos no total desta escala (41%).

Relativamente aos resultados obtidos na EAE-EI2, na dimensão *Interpessoalidade*, 60% dos educadores revelou alto envolvimento, contrariamente à dimensão *Consciência pedagógica-participação*, em que 56% dos participantes se situou no baixo envolvimento. Ainda assim, analisando a Escala total, conclui-se que 59% dos educadores apresentam um *Envolvimento Total alto*.

Procurou-se também analisar se existiam diferenças entre os dois grupos de educadores (com baixo *versus* alto envolvimento), utilizando o teste do Qui-quadrado (cf. Tabela 37). Encontraram-se diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos somente na dimensão *Vigor-dedicação*.

Tabela 37

*Aplicação do Qui-quadrado à distribuição dos educadores de infância pelo envolvimento no trabalho, em termos de envolvimento baixo vs. alto (valores em frequência)*

	Inter	Copart	Total EAE-EI2	Vide	Abso	Total EAE-EI1
Qui-quadrado	4,000 <sup>a</sup>	1,440 <sup>a</sup>	3,240 <sup>a</sup>	10,240 <sup>a</sup>	1,440 <sup>a</sup>	4,000 <sup>a</sup>
df	1	1	1	1	1	1
Asymp. R+	,046	,230	,072	,001	,230	,046

a. 0 (0,0%) Com frequências esperadas inferiores a 5. A frequência mínima esperada é 50,0.

Legenda: Inter= Interpessoalidade; Copart=Consciência pedagógica-participação; Total EAE-EI2= Total do Envolvimento 2; Vide= Vigor-dedicação; Abso= Absorção; Total EAE-EI1= Total do Envolvimento 1.

Em suma e em resposta à Questão de estudo 1, a maioria dos educadores de infância apresentou envolvimento alto, em todas as dimensões do envolvimento, exceto na dimensão *Consciência pedagógica-participação* (aqui com apenas 44% de educadores no grupo com envolvimento alto). Foi a dimensão *Vigor-dedicação* a que teve uma maior percentagem de envolvimento, sugerindo que os educadores apresentam um senso de significância, entusiasmo, inspiração, orgulho e desafio.

### 7.1.2. Envolvimento e variáveis sociodemográficas

Para responder às questões *Q2a: Será que existem diferenças estatisticamente significativas no envolvimento dos educadores de infância, em função do tipo de instituição (pública versus privada)?* e *Q2b: Será que existem diferenças estatisticamente significativas no envolvimento dos educadores de infância em função das habilitações literárias?*, analisaram-se os resultados nas escalas de envolvimento com as variáveis sociodemográficas (cf. Tabela 38).

Tabela 38  
*Média e Desvio-padrão da EAE-EII, em função das variáveis sociodemográficas (Tipo de Instituição e Habilitações Literárias)*

Variáveis		Vide		Abso		Total EAE-EII	
		M	DP	M	DP	M	DP
Tipo de instituição (TI)	Pública	58,98	20,92	5,72	12,25	39,95	8,18
	Privada	60,15	21,75	7,20	12,66	40,95	9,24
Habilitações Literárias (HL)	Ensino Básico	57,62	20,79	7,14	14,75	39,21	10,43
	Ensino Secundário	59,94	21,83	6,56	11,63	40,88	8,34
	Ensino Superior	63,30	21,22	7,10	9,01	42,26	6,84
	Formação Profissional	66,13	24,38	7,58	10,82	45,25	8,66

Legenda: Vide=Vigor-dedicação; Abso=Absorção; Total EAE-EII=Total da Escala de Avaliação do Envolvimento dos Educadores de Infância 1.

Passa-se a apresentar a análise de variância para cada uma das dimensões da EAE-EII e respetivo total.

#### *Vigor-dedicação*

Os resultados da análise de variância, em função das variáveis sociodemográficas, podem ser observados na Tabela 39.

Tabela 39

*Resultados da análise de variância da dimensão Vigor-dedicação, em função das variáveis sociodemográficas*

Origem	Tipo III Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	R+	Eta parcial quadrado
Modelo corrigido	1661,577 <sup>a</sup>	7	237,368	1,540	0,156	0,054
Intercepto	166670,473	1	166670,473	1081,663	0,000	0,851
HL	1177,353	3	392,451	2,547	0,057	0,039
TI	19,921	1	19,921	,129	0,720	0,001
HL * TI	690,246	3	230,082	1,493	0,218	0,023
Erro	29276,569	190	154,087			
Total	740023,000	198				
Total corrigido	30938,146	197				

a. R Quadrado=0,054 (R Quadrado Ajustado=0,019)

Legenda: TI= Tipo de Instituição; HL= Habilitações Literárias.

Como se pode observar, a análise apresenta um modelo explicativo não significativo ( $p=0,156$ ), não se observando diferenças significativas em nenhuma das variáveis sociodemográficas (Habilitações Literárias  $p=0,057$ ; Tipo de Instituição  $p=0,720$ ).

### *Absorção*

A Tabela 40 mostra os resultados da análise de variância desta dimensão da EAE-EI1, em função das variáveis sociodemográficas.

Tabela 40

*Resultados da análise de variância da dimensão Absorção, em função das variáveis sociodemográficas*

Origem	Tipo III Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	R+	Eta parcial quadrado
Modelo corrigido	255,391 <sup>a</sup>	7	36,484	,775	0,609	0,028
Intercepto	21646,279	1	21646,279	459,534	0,000	0,707
HL	141,198	3	47,066	,999	0,394	0,016
TI	8,865	1	8,865	,188	0,665	0,001
HL * TI	120,986	3	40,329	,856	0,465	0,013
Erro	8949,927	190	47,105			
Total	100989,000	198				
Total corrigido	9205,318	197				

a. R Quadrado=0,028 (R Quadrado Ajustado=0,008)

Legenda: TI= Tipo de Instituição; HL= Habilitações Literárias.

É possível observar um modelo explicativo não significativo ( $\rho=0,609$ ), não se verificando diferenças significativas nas variáveis sociodemográficas (Habilitações Literárias  $\rho=0,394$ ; Tipo de Instituição  $\rho=0,665$ ).

#### *Total da EAE-EI1*

Considerando a escala total, verifica-se um modelo global explicativo não significativo ( $\rho=0,229$ ), não existindo qualquer diferença significativa nas variáveis consideradas (Habilitações Literárias  $\rho=0,109$ ; Tipo de Instituição  $\rho=0,677$ ), como se pode ver na Tabela 41.

Tabela 41

*Resultados da análise de variância do Total da EAE-EI1, em função das variáveis sociodemográficas*

Origem	Tipo III Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	R+	Eta parcial quadrado
Modelo corrigido	749,267 <sup>a</sup>	7	107,038	1,349	0,229	0,047
Intercepto	77111,652	1	77111,652	971,835	0,000	0,836
HL	487,284	3	162,428	2,047	0,109	0,031
TI	13,841	1	13,841	,174	0,677	0,001
HL* TI	340,521	3	113,507	1,431	0,235	0,022
Erro	15075,819	190	79,346			
Total	343598,500	198				
Total corrigido	15825,086	197				

a. R Quadrado=0,047 (R Quadrado Ajustado=0,012)

Legenda: TI= Tipo de Instituição; HL= Habilitações Literárias.

Passa-se agora a considerar a EAE-EI2, começando por apresentar os valores encontrados, de acordo com as variáveis sociodemográficas (cf. Tabela 42).

Tabela 42

*Média e Desvio-padrão da EAE-EI2, em função das variáveis sociodemográficas*

Variáveis		Inter		Copart		Total EAE-EI2	
		M	DP	M	DP	M	DP
Tipo de instituição (TI)	Pública	26,58	3,66	9,60	1,65	18,09	2,33
	Privada	26,55	3,72	10,18	1,70	18,36	2,44
Habilitações Literárias (HL)	Ensino Básico	25,29	4,19	9,59	1,96	17,44	2,86
	Ensino Secundário	27,05	3,35	10,17	1,53	18,61	2,16
	Ensino Superior	27,52	3,33	10,39	1,64	18,96	1,78
	Formação Profissional	27,38	2,62	10,50	1,51	18,94	1,47

Legenda: Inter= Intersubjetividade; Copart= Consciência pedagógica-participação.

Apresenta-se agora a análise de variância para cada uma das dimensões da EAE-EI2.

### *Interpessoalidade*

A Tabela 43 mostra um modelo explicativo não significativo ( $p=0,087$ ), verificando-se que a variável Habilitações Literárias apresenta diferenças significativas nesta dimensão ( $p=0,028$ ), sem que tal se tenha verificado na variável Tipo de Instituição ( $p=0,472$ ).

Tabela 43

*Resultados da análise de variância da dimensão Interpessoalidade, em função das variáveis sociodemográficas*

Origem	Tipo III Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	R+	Eta parcial quadrado
Modelo corrigido	168,650 <sup>a</sup>	7	24,093	1,813	0,087	0,063
Intercepto	31849,774	1	31849,774	2397,340	0,000	0,927
HL	123,271	3	41,090	3,093	0,028	0,047
TI	6,913	1	6,913	,520	0,472	0,003
HL * TI	14,582	3	4,861	,366	0,778	0,006
Erro	2524,238	190	13,285			
Total	142322,000	198				
Total corrigido	2692,889	197				

a. R Quadrado=0,063 (R Quadrado Ajustado=0,028)

Legenda: TI= Tipo de Instituição; HL= Habilitações Literárias.

Tendo em conta estes resultados, foi realizado o teste *a posteriori* – Tukey onde, por só se ter obtido um subconjunto, não se destaca nenhum dos subgrupos de habilitações (cf. Tabela 44).

Tabela 44

*Teste a posteriori à variável Habilitações Literárias – dimensão Interpessoalidade.*

Habilitações Literárias	N	Subconjunto 1
Ensino Básico	63	25,2857
Ensino Secundário	104	27,0481
Formação Profissional	8	27,3750
Ensino Superior	23	27,5217
R+		0,203

### *Consciência pedagógica-participação*

Como indicado na Tabela 45, verificou-se um modelo explicativo não significativo ( $\rho=0,078$ ), não ocorrendo diferenças significativas nas variáveis consideradas (Habilitações Literárias  $\rho=0,142$ ; Tipo de Instituição  $\rho=0,580$ ).

Tabela 45

*Resultados da análise de variância da dimensão Consciência pedagógica-participação, em função das variáveis sociodemográficas*

Origem	Tipo III Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	R+	Eta parcial quadrado
Modelo corrigido	36,751a	7	5,250	1,861	0,078	0,064
Intercepto	4448,562	1	4448,562	1576,556	0,000	0,892
HL	15,550	3	5,183	1,837	0,142	0,028
TI	,867	1	,867	,307	0,580	0,002
HL * TI	2,472	3	,824	,292	0,831	0,005
Erro	536,122	190	2,822			
Total	20473,000	198				
Total corrigido	572,874	197				

a. R Quadrado=0,064 (R Quadrado Ajustado=0,030)

Legenda: TI= Tipo de Instituição; HL= Habilitações Literárias.

### *Total da EAE-EI2*

A análise encontrou um modelo global explicativo significativo, embora baixo ( $\rho=0,045$ ; 4% da variância), evidenciando diferenças significativas no total da EAE-EI2, em função da variável Habilitações Literárias ( $\rho=0,020$ ), sem que tal se tenha verificado na variável Tipo de Instituição ( $\rho=0,720$ ), como se pode observar na Tabela 46.

Tabela 46

*Resultados da análise de variância do Total da EAE-EI2, em função das variáveis sociodemográficas*

Origem	Tipo III Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	R+	Eta parcial quadrado
Modelo corrigido	82,309 <sup>a</sup>	7	11,758	2,108	0,045	0,072
Intercepto	15026,174	1	15026,174	2694,024	0,000	0,934
HL	56,410	3	18,803	3,371	0,020	0,051
TI	,721	1	,721	,129	0,720	0,001
HL * TI	7,053	3	2,351	,421	0,738	0,007
Erro	1059,743	190	5,578			
Total	67380,750	198				
Total corrigido	1142,052	197				

a. R Quadrado=0,072 (R Quadrado Ajustado=0,038)

Legenda: TI= Tipo de Instituição; HL= Habilitações Literárias.



Tendo em conta estes resultados, foi realizado um teste *a posteriori* – *Tukey*, à variável *Habilitações Literárias* (cf. Tabela 47), tendo-se observado que nenhum dos subgrupos se destaca.

Tabela 47

*Teste a posteriori à variável Habilitações Literárias – Total da EAE-EI2*

Habilitações Literárias	N	Subconjunto 1
Ensino Básico	63	17,4365
Ensino Secundário	104	18,6106
Formação Profissional	8	18,9375
Ensino Superior	23	18,9565
R+		0,168

Assim, retomando a Questão de estudo 2a, não se registaram diferenças significativas no envolvimento de educadores de infância em função do *Tipo de Instituição*. Quanto à Questão de estudo 2b, registaram-se diferenças estatisticamente significativas em função da variável *Habilitações Literárias*, na dimensão *Interpessoalidade* e no *Total da EAE-EI2*. Tais diferenças apresentaram-se favoráveis ao grupo com Formação Superior, na *Interpessoalidade*, e com Formação Profissional, no *Total da EAE-EI2*. Nas restantes dimensões, não se observaram diferenças estatisticamente significativas.

### 7.1.3. Envolvimento e formação inicial

Procurou-se compreender se a formação inicial em educação pré-escolar, ou sua ausência, influenciaria o envolvimento dos educadores, respondendo, assim, à questão de estudo 3 “*Q3: Será que existem diferenças estatisticamente significativas no envolvimento dos educadores de infância em função da formação inicial em educação pré-escolar (com versus sem formação inicial)?*”, utilizando o teste *t-Student*.

A Tabela 48 mostra que existem diferenças estatisticamente significativas na dimensão *Vigor-dedicação* entre os educadores com formação (M=63,30; DP=8,54;) e sem formação

inicial (M=56,72; DP=14,57),  $\rho < 0,001$ ), bem como no *Total da EAE-EI1* (educadores com formação inicial M=42,88; DP=6,52 e educadores sem formação inicial M=38,70; DP=10,31),  $\rho < 0,01$ . No caso da dimensão *Absorção*, não se observaram diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 48  
*Média, Desvio-padrão e resultados do teste t-Student a EAE-EI1, em função da formação inicial em educação pré-escolar*

Envolvimento	Formação inicial	N	M	DP	t	df	R+ (2-tailed)
Vide	com	92	63,3043	8,54817	3,796	195	***
	sem	105	56,7238	14,57111			
Abso	com	92	22,4565	6,32006	1,821	195	0,070 (ns)
	sem	105	20,6857	7,20885			
Tot_EAE-EI1	com	92	42,8804	6,52568	3,342	195	**
	sem	105	38,7048	10,31002			

\*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ ; ns=não significativo

Legenda: Vide= Vigor-dedicação; Abso= Absorção; Tot\_EAE-EI1= Total da Escala de Avaliação do Envolvimento dos Educadores de Infância 1.

Considerando a EAE-EI2, na Tabela 49 verificaram-se diferenças estatisticamente significativas na dimensão *Interpessoalidade* entre os educadores com formação inicial (M=27,21; DP=3,07) e os educadores sem formação inicial (M=25,98; DP=4,11),  $\rho < 0,05$ ), bem como no *Total\_EAE-EI2* respetivamente M=18,73; DP=1,84 e M=17,89; DP=2,77, ( $\rho < 0,01$ ). Na dimensão *Consciência pedagógica-participação*, não se registaram diferenças estatisticamente significativas

Tabela 49  
*Média, Desvio-padrão e resultados do teste t-Student a EAE-EI2, em função da formação inicial em educação pré-escolar*

Dimensões	Formação inicial	N	M	DP	t	df	R+ (2-tailed)
Inter	com	92	27,2174	3,07355	2,363	195	0,019 *
	sem	105	25,9810	4,11138			
Copart	com	92	10,2609	1,46662	1,862	195	0,064 (ns)
	sem	105	9,8095	1,87645			
Total_EAE-EI2	com	92	18,7391	1,84045	2,480	195	0,014 **
	sem	105	17,8952	2,77150			

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; ns=não significativo

Legenda: Inter= Interpessoalidade; Copart= Consciência pedagógica-participação.

Retomando a Questão de estudo 3, registaram-se diferenças estatisticamente significativas no envolvimento dos educadores de infância, em função da variável formação inicial, no *Vigor-dedicação* e no *Total da EAE-EI1*, na *Interpessoalidade* e no *Total da EAE-EI2*, encontrando-se médias superiores nos educadores com formação inicial.

#### 7.1.4. Envolvimento e formação profissional

A questão de estudo “*Q4a: Existem diferenças no envolvimento dos educadores de infância em função da formação profissional (não realizada versus realizada)?*” e a questão de estudo “*Q4b: Existem diferenças no envolvimento dos educadores de infância quanto à formação profissional (suportada pelo estabelecimento de ensino versus pelos próprios)?*” foram exploradas através dos resultados descritos na Tabela 50.

Como se pode observar, as médias mais elevadas encontram-se nas respostas à formação profissional realizada e financiada pelo estabelecimento de ensino em que os educadores lecionavam.

Tabela 50  
*Média e Desvio-padrão dos educadores na EAE-EI1, em função da formação profissional*

Formação Profissional	Vide		Abso		Total EAE-EI1	
	M	DP	M	DP	M	DP
Não	56,64	14,25	20,56	7,24	38,60	10,13
Sim, suportada pelo estabelecimento	65,15	5,89	22,88	6,08	44,01	5,09
Sim, suportada pelo próprio	63,86	8,78	23,14	5,82	43,50	6,28

Legenda: Vide= Vigor-dedicação; Abso= Absorção; Total EAE-EI1= Total da Escala de Avaliação do Envolvimento de Educadores de Infância 1.

#### *Vigor-dedicação*

Relativamente a esta dimensão, a Tabela 51, apresenta um modelo explicativo, em termos globais, muito fraco, ainda que com significado estatístico ( $p < 0,001$ ), representando 9% da variância total ( $R^2_{ajustado} = 0,086$ ).

Tabela 51

*Resultados da análise de variância da dimensão Vigor-dedicação, em função da formação profissional*

Origem	Tipo III Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	R+
Modelo Corrigido	2915,224 <sup>a</sup>	2	1457,612	10,047	***
Intercepto	560309,269	1	560309,269	3861,913	***
Formação Profissional	2915,224	2	1457,612	10,047	***
Erro	27566,331	190	145,086		
Total	719653,000	193			
Total Corrigido	30481,554	192			

\*\*\* p<0,001

a. R Quadrado=0,096 (R Quadrado Ajustado=0,086)

Pela análise da Tabela 52, verifica-se que os educadores que não fizeram formação profissional destacam-se dos educadores que a fizeram quando suportada financeiramente pelos próprios ou pelo estabelecimento de ensino em que lecionavam. A análise do teste de comparação múltipla *a posteriori* de *Tukey* indica que os educadores que não fizeram formação profissional (n=117) se encontram num subconjunto distinto dos que a fizeram (n=76). Desta forma, os educadores que fizeram formação profissional apresentam valores de *Vigor-dedicação* mais elevados.

Tabela 52

*Teste a posteriori à variável formação profissional – dimensão Vigor-dedicação*

Formação Profissional	N	Subconjuntos	
		1	2
Não	117	56,6410	
Sim, suportada pelo próprio	35		63,8571
Sim, suportada pelo estabelecimento	41		65,1463
R+		1,000	0,857

### *Absorção*

Observando a Tabela 53, encontramos um modelo explicativo, em termos globais, muito fraco ( $R^2_{ajustado}=0,020$ ), e sem significado estatístico ( $p=0,052$ ) para esta dimensão.

Tabela 53

*Resultados da análise de variância da dimensão Absorção, em função da formação profissional*

Origem	Tipo III Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	R+
Modelo Corrigido	274,700 <sup>a</sup>	2	137,350	2,994	0,052
Intercepto	72080,287	1	72080,287	1571,377	***
Formação Profissional	274,700	2	137,350	2,994	0,052
Erro	8715,445	190	45,871		
Total	98398,000	193			
Total Corrigido	8990,145	192			

\*\*\*p<0,001

a R Quadrado = 0,031 (R Quadrado Ajustado = 0,020)

#### *Total da EAE-EII*

Como se verifica na Tabela 54, estamos perante um modelo explicativo, em termos globais, muito fraco ( $R^2_{ajustado}=0,070$ ), mas com significado estatístico ( $p<0,001$ ), correspondendo a 7% da variância total.

Tabela 54

*Resultados da análise de variância do Total da EAE-EII, em função da formação profissional*

Origem	Tipo III Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	R+
Modelo Corrigido	1238,210 <sup>a</sup>	2	619,105	8,239	***
Intercepto	258580,289	1	258580,289	3441,334	***
Formação Profissional	1238,210	2	619,105	8,239	***
Erro	14276,513	190	75,140		
Total	334273,750	193			
Total Corrigido	15514,723	192			

\*\*\*p<0,001

a R Quadrado=0,080 (R Quadrado Ajustado=0,070)

A análise dos resultados do teste de comparação múltipla *a posteriori* de Tukey indica que os educadores que não fizeram formação profissional (n=117) se encontram num subconjunto distinto relativamente aos que a fizeram (n=76), sendo que os educadores que fizeram formação profissional apresentaram valores mais altos no *Total da EAE-EII* (cf. Tabela 55).

Tabela 55

*Teste a posteriori à variável formação profissional – Total da EAE-EI1*

Formação Profissional	N	Subconjuntos	
		1	2
Não	117	38,6026	
Sim, suportada pelo próprio	35		43,5000
Sim, suportada pelo estabelecimento	41		44,0122
R+		1,000	0,954

Na Tabela 56 são apresentados os valores das dimensões da EAE-EI2, além da escala total, segundo a formação profissional realizada *versus* não realizada e o seu modo de financiamento.

Tabela 56

Média e Desvio-padrão dos educadores na EAE-EI2, em função da formação profissional

Formação Profissional	Inter		Copart		Total EAE-E2	
	M	DP	M	DP	M	DP
Não	25,62	3,95	9,62	1,66	17,62	2,55
Sim, suportada pelo estabelecimento	27,98	2,58	10,51	1,75	19,24	1,81
Sim, suportadas pelo próprio	27,77	3,15	10,80	1,37	19,29	1,81

Legenda: Inter= Interpessoalidade; Copart= Consciência pedagógica-participação; Total EAE-EI2= Total da Escala de Avaliação do Envolvimento de Educadores de Infância 2.

Observa-se que as médias mais altas encontram-se no grupo com Formação Profissional realizada (suportada financeiramente pelo estabelecimento de ensino ou pelo próprio).

### *Interpessoalidade*

Encontrou-se (cf. Tabela 57) um modelo explicativo, em termos globais, muito fraco, ainda que com significado estatístico ( $p < 0,001$ ), correspondendo a 8% da variância total ( $R^2_{\text{ajustado}} = 0,080$ ).

Tabela 57

*Resultados da análise de variância da dimensão Interpessoalidade, em função da formação profissional*

Origem	Tipo III Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	R+
Modelo Corrigido	237,399 <sup>a</sup>	2	118,699	9,355	***
Intercepto	107624,546	1	107624,546	8481,969	***
Formação Profissional	237,399	2	118,699	9,355	***
Erro	2410,839	190	12,689		
Total	138262,000	193			
Total Corrigido	2648,238	192			

\*\*\*p<0,001

a. R Quadrado=0,090 (R Quadrado Ajustado=0,080)

Os resultados no teste de comparação múltipla *a posteriori* de Tukey indicam que os educadores que não fizeram formação profissional se encontram num subconjunto distinto relativamente aos que a fizeram, sendo que aqueles que a fizeram obtiveram valores mais altos na dimensão *Interpessoalidade* (cf. Tabela 58).

Tabela 58

*Teste a posteriori à variável formação profissional - dimensão Interpessoalidade*

Formação Profissional	N	Subconjuntos	
		1	2
Não	117	25,6154	
Sim, suportada pelo próprio	35		27,7714
Sim, suportada pelo estabelecimento	41		27,9756
R+		1,000	0,957

### *Consciência pedagógica-participação*

Nesta dimensão, obteve-se um modelo explicativo, em termos globais, muito fraco, e com significado estatístico ( $p < 0,001$ ), correspondendo 8% da variância total ( $R^2_{ajustado} = 0,081$ ), resultados que se podem observar na Tabela 59.

Tabela 59

*Resultados da análise de variância da dimensão Consciência pedagógica-participação, em função da formação profissional*

Origem	Tipo III Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	R+
Modelo Corrigido	50,381 <sup>a</sup>	2	25,190	9,468	***
Intercepto	15550,897	1	15550,897	5844,627	***
Formação Profissional	50,381	2	25,190	9,468	***
Erro	505,536	190	2,661		
Total	19936,000	193			
Total Corrigido	555,917	192			

\*\*\* $p < 0,001$

a. R Quadrado=0,091 (R Quadrado Ajustado=0,081)

O teste *a posteriori* de Tukey indica que os educadores que não fizeram formação profissional se encontram num subconjunto distinto relativamente aos que a fizeram. Assim, os educadores com valores mais altos na dimensão *Consciência pedagógica-participação* correspondem aos que fizeram formação profissional (cf. Tabela 60).

Tabela 60

*Teste a posteriori à variável formação profissional – dimensão Consciência pedagógica-participação*

Formação Profissional	N	Subconjuntos	
		1	2
Não	117	9,6154	
Sim, suportada pelo estabelecimento	41		10,5122
Sim, suportada pelo próprio	35		10,8000
R+		1,000	,659

#### *Total da EAE-EI2*

No total da escala (cf. Tabela 61), verificou-se um modelo explicativo, em termos globais, muito fraco, com significado estatístico ( $p < 0,001$ ), evidenciando 10% da variância total ( $R^2_{ajustado} = 0,102$ ). Observa-se também a existência de diferenças estatisticamente significativas ( $p < 0,001$ ) no valor médio do *Total da EAE-EI2*.



Tabela 61

*Resultados da análise de variância do Total da EAE-EI2, em função da formação profissional*

Origem	Tipo III Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	R+
Modelo Corrigido	125,127 <sup>a</sup>	2	62,564	11,936	***
Intercepto	51249,045	1	51249,045	9777,444	***
Formação Profissional	125,127	2	62,564	11,936	***
Erro	995,896	190	5,242		
Total	65502,500	193			
Total Corrigido	1121,023	192			

\*\*\*p<0,001

a. R Quadrado=0,112 (R Quadrado Ajustado=0,102)

No teste *a posteriori* de Tukey encontrou-se que os educadores que não fizeram formação profissional se encontram num subconjunto distinto relativamente aos que a fizeram, sendo que estes últimos apresentam valores mais altos no *Total da EAE-EI2* (cf. Tabela 62).

Tabela 62

*Teste a posteriori à variável formação profissional – Total da EAE-EI2*

Formação Profissional	N	Subconjuntos	
		1	2
Não	117	17,6154	
Sim, suportada pelo estabelecimento	41		19,2439
Sim, suportada pelo próprio	35		19,2857
R+		1,000	,996

Deste modo, em resposta à Questão de estudo 4a, registaram-se diferenças estatisticamente significativas, em função da variável formação profissional no *Vigor-dedicação*, no *Total da EAE-EII*, nas dimensões *Interpessoalidade*, *Consciência pedagógica-participação* e no *Total da EAE-EI2*, sendo que os educadores de infância que realizaram formação profissional apresentaram valores de envolvimento mais altos quando comparados com os educadores que não a realizaram.

No que respeita à questão de estudo Q4b, verificou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas nas dimensões *Vigor-dedicação*, *Total da EAE-EII* e

*Interpessoalidade*, em função da variável formação profissional (suportada pelo estabelecimento de ensino *versus* suportada pelo próprio), com superiores resultados no subgrupo com formação suportada pelo estabelecimento de ensino. No entanto, na *Consciência pedagógica-participação* e no *Total da EAE-EI2*, a superioridade dos resultados ocorreu no grupo com Formação Profissional suportada pelos próprios.

### 7.1.5. Envolvimento e objetivos académicos

Para responder às questões de estudo *Q5a*: “*Existem diferenças no envolvimento entre educadores com e sem objetivos de realização de um curso universitário?*” e *Q5b*: “*Existem diferenças no envolvimento entre educadores que têm objetivos de realização de um curso universitário em Angola, Portugal ou Outro país?*”, recorreu-se ao teste *t-Student* (cf. Tabela 63). Verificaram-se diferenças significativas na dimensão *Absorção* entre os educadores com objetivos (M=22,04; DP=6,58) e educadores sem objetivos universitários (M=19,46; DP=7,68) e  $p < 0,05$ ), bem como no *Total da EAE-EI1*, com respetivamente (M=41,26; DP=8,58) e (M=37,88; DP=10,51), e  $p < 0,05$ ). Os educadores com intenção de frequentar um curso universitário (n=138) apresentaram valores de envolvimento mais elevados.

Tabela 63  
*Média, Desvio-padrão e resultados do t-Student da EAE-EI1, em função dos objetivos académicos*

	Formação Universitária	N	M	DP	t	df	R+ (2-tailed)
Vide	sem	43	56,3023	15,14617	-1,884	179	0,061 (ns)
	com	138	60,4928	11,89752			
Abso	sem	43	19,4651	7,68223	-2,153	179	0,033 *
	com	138	22,0435	6,58340			
Total EAE-EI1	sem	43	37,8837	10,51577	-2,136	179	0,034 *
	com	138	41,2681	8,58176			

\* $p < 0,05$ ; ns=não significativo

Legenda: Vide= Vigor-dedicação; Abso= Absorção; Total EAE-EI1= Total da Escala de Avaliação do Envolvimento de Educadores de Infância 1.

Na EAE-EI2 (cf. Tabela 64), não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em qualquer das dimensões consideradas.

Tabela 64

*Média, Desvio-padrão e resultados do teste t-Student da EAE-EI2, em função dos objetivos académicos*

	Formação Universitária	N	M	DP	t	df	R+ (2-tailed)
Inter	sem	43	25,7209	4,28911	-1,353	179	0,178 (ns)
	com	138	26,6087	3,57900			
Copart	sem	43	9,9767	1,94555	-,125	179	0,900 (ns)
	com	138	10,0145	1,65219			
Total EAE-EI2	sem	43	17,8488	3,01096	-1,082	179	0,281 (ns)
	com	138	18,3116	2,24925			

Legenda: Inter= Interpessoalidade; Copart= Consciência pedagógica-participação; Total EAE-EI2= Total da Escala de Avaliação do Envolvimento de Educadores de Infância 2.

Na Tabela 65 são apresentados os valores da média e respetivo desvio-padrão das dimensões da EAE-EI1 e respetivo total, obtidos pelos educadores, considerando o país escolhido para a realização de um curso universitário.

Tabela 65

*Média e Desvio-padrão dos educadores na EAE-EI1, em função do País para realização de Formação Universitária*

País para Formação Universitária	Vide		Abso		Total da EAE-EI1	
	M	DP	M	DP	M	DP
Angola	61,60	11,38	22,47	6,16	42,04	8,05
Portugal	59,13	14,15	22,00	7,08	40,56	10,23
Outro País	60,32	8,90	20,75	6,85	40,54	6,86

Legenda: Vide=Vigor-dedicação; Abso=Absorção; Total da EAE-EI1= Total da Escala de Avaliação do Envolvimento de Educadores de Infância 1.

### *Vigor-dedicação*

Nesta dimensão, encontrou-se um modelo explicativo em termos globais, muito fraco ( $R^2_{ajustado}=-0,005$ ) e sem significado estatístico ( $p=-0,559$ ) conforme se pode observar na Tabela 66.

Tabela 66

*Resultados da análise de variância da dimensão Vigor-dedicação, em função do País para realização de Formação Universitária*

Origem	Tipo III Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	R+
Modelo Corrigido	157,608 <sup>a</sup>	2	78,804	,584	0,559
Intercepto	423609,648	1	423609,648	3138,219	0,000
País para Formação Universitária	157,608	2	78,804	,584	0,559
Erro	20652,565	153	134,984		
Total	598727,000	156			
Total Corrigido	20810,173	155			

a. R Quadrado=0,008 (R Quadrado Ajustado=-0,005)

### *Absorção*

Os resultados encontrados para esta dimensão podem ser observados na Tabela 67.

Tabela 67

*Resultados da análise de variância da dimensão Absorção em função do País para realização de Formação Universitária*

Origem	Tipo III Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	R+
Modelo Corrigido	64,203 <sup>a</sup>	2	32,101	,764	0,468
Intercepto	54968,118	1	54968,118	1308,122	0,000
País para Formação Universitária	64,203	2	32,101	,764	0,468
Erro	6429,156	153	42,021		
Total	82438,000	156			
Total Corrigido	6493,359	155			

a. R Quadrado=,010 (R Quadrado Ajustado=-0,003)

É possível encontrar um modelo explicativo globalmente muito fraco ( $R^2_{ajustado}=-0,003$ ), sem significado estatístico ( $p=0,468$ ).

### *Total da EAE-EII*

Os resultados obtidos para o total desta escala constam da Tabela 68.

Tabela 68

*Resultados da análise de variância do Total da EAE-EII, em função do País para realização de Formação Universitária*

Origem	Tipo III Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	R+
Modelo Corrigido	81,594 <sup>a</sup>	2	40,797	,585	0,558
Intercepto	195941,600	1	195941,600	2809,406	0,000
País para Formação Universitária	81,594	2	40,797	,585	0,558
Erro	10670,962	153	69,745		
Total	278967,250	156			
Total Corrigido	10752,556	155			

a. R Quadrado=0,008 (R Quadrado Ajustado=-0,005)

Verifica-se um modelo explicativo em termos globais, muito fraco, ( $R^2_{ajustado}=-0,005$ ) e sem significado estatístico ( $p=0,558$ ).

Relativamente à questão de estudo 5a, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na dimensão *Absorção* e no *Total da EAE-EII* entre os grupos de educadores. As pontuações mais elevadas na dimensão *Absorção* e no *Total da EAE-EII* apareceram no grupo de educadores com pretensões de realizar Formação Universitária, comparado com o grupo de contraste. Quanto à Questão de estudo 5b, não se registaram diferenças estatisticamente significativas no envolvimento entre educadores com objetivos de realização de um curso universitário em Angola, Portugal ou em Outro país.

#### **7.1.6. Envolvimento e satisfação**

Com o objetivo de se avaliar a satisfação dos educadores face à sua atividade profissional, formulou-se a questão de estudo *Q6*: “*Existem correlações entre o envolvimento e a satisfação (baixa, média e alta)?*”. Consideraram-se ambas as escalas do envolvimento - EAE-EI1 e a EAE-EI2, e a questão inserida no questionário relativamente ao nível de satisfação dos educadores tendo-se efetuado este estudo através da determinação das correlações (cf. Tabela 69).

Tabela 69

*Correlações de Spearman entre a EAE-EI1 e EAE-EI2 e a satisfação profissional*

Dimensões		Satisfação Profissional
Vide	Correlação de <i>Spearman</i>	.304**
Abso	Correlação de <i>Spearman</i>	.266**
Total EAE-EI1	Correlação de <i>Spearman</i>	.307**
Inter	Correlação de <i>Spearman</i>	.290**
Copart	Correlação de <i>Spearman</i>	.248**
Total EAE-EI2	Correlação de <i>Spearman</i>	.307**

\*\*p<0,01.

Legenda: Vide=Vigor-dedicação; Abso=Absorção; Total EAE-EI1=Total da Escala de Avaliação do Envolvimento dos Educadores de Infância 1; Inter=Interpessoalidade; Copart=Competência pedagógica-participação; Total EAE-EI2=Total da Escala de Avaliação do Envolvimento dos Educadores de Infância 2.

As correlações obtidas entre as dimensões das escalas do envolvimento e a satisfação profissional revelaram-se estatisticamente significativas e positivas em todas as dimensões - *Vigor-dedicação* ( $r=.30$ ;  $p<0.01$ ), *Absorção* ( $r=.26$ ;  $p<0.01$ ) e com o *Total da EAE-EI1* ( $r=.30$ ;  $p<0.01$ ); com as dimensões *Interpessoalidade* ( $r=.29$ ;  $p<0.01$ ), *Competência pedagógica-participação* ( $r=.24$ ;  $p<0.01$ ) e com o *Total da EAE-EI2* ( $r=.30$ ;  $p<0.01$ ). Este resultado poderá significar que um educador com um maior envolvimento, atenção e empenhamento no trabalho, e com uma boa relação com as crianças, apresenta uma maior satisfação no seu trabalho.

Assim, quanto à Questão de estudo 6, verificaram-se correlações estatisticamente significativas e positivas entre a satisfação profissional e cada uma das dimensões do envolvimento.

Apresentados os resultados no estudo do envolvimento, segue-se a apresentação dos resultados obtidos nas dimensões do autoconceito dos educadores.

## 7.2. Resultados no autoconceito

Relativamente às escalas do autoconceito, encontraram-se as seguintes médias: *Competência* (82,51), *Relações-iniciativas-riscos* (20,71), *Autoaceitação* (19,24), *Satisfação* (30,74), e para o *Total da EAA-EI1* (38,30); *Reconhecimento Profissional em Contexto Laboral*

(27,86), *Pertença-cooperatividade em Contexto Laboral* (15,23) e para o *Total da EAA-EI2* (21,55).

Apresentam-se agora os resultados encontrados relativamente ao autoconceito, começando pela distribuição dos educadores pelo autoconceito (baixo *versus* alto), seguindo-se a descrição dos resultados nas análises efetuadas em função das variáveis sociodemográficas (tipo de instituição e habilitações literárias), da formação profissional e inicial dos educadores, dos objetivos académicos, assim como da sua satisfação profissional.

O procedimento metodológico levado a efeito foi o mesmo já descrito em relação ao envolvimento dos educadores. Faz-se notar que, relativamente às questões de estudo de Q7 a Q12, apenas se apresentam os resultados estatisticamente significativos, podendo os restantes ser consultados em Anexo.

### 7.2.1. Distribuição dos educadores pela EAA-EI1 e EAA-EI2

Em resposta à questão de estudo Q7: “*Como se distribuem os educadores de infância pelo autoconceito, em termos de autoconceito baixo versus alto?*”, tiveram-se em conta as respostas à EAA-EI1 e a EAA-EI2 (cf. Tabela 70). A operacionalização das classes baixa *versus* alta foi baseada na média obtida.

Tabela 70

*Distribuição dos educadores de infância pela EAA-EI1 e EAA-EI2, em termos de autoconceito baixo versus alto (valores em %)*

Autoconceito	Baixo (%)	Alto (%)
Competência (Comp)	41	59
Relações-iniciativas-riscos (Riri)	44	56
Autoaceitação (Auac)	43	57
Satisfação (Satis)	46	54
Total EAA-EI1	47	53
Reconhecimento Profissional em Contexto Laboral (RPCL)	43	57
Pertença-cooperatividade em Contexto Laboral (PCCL)	47	53
Total EAA-EI2	47	53

Legenda: Total EAA-EI1= Total da Escala de Avaliação do Autoconceito dos Educadores de Infância 1; Total EAA-EI2= Total da Escala de Avaliação do Autoconceito dos Educadores de Infância 2.

É possível observar na Tabela 70 uma maior percentagem de educadores com autoconceito alto, em todas as dimensões, além das escalas totais.

Foi utilizado o teste do Qui-quadrado para comparar os educadores em relação ao autoconceito e suas dimensões (cf. Anexo 1), não tendo sido encontradas diferenças estatisticamente significativas.

No que concerne à Questão de estudo 7, a maioria dos educadores de infância apresentou um autoconceito alto, em todas as dimensões do autoconceito e escalas totais, não se verificando diferenças estatisticamente significativas entre os educadores com baixo *versus* alto autoconceito. O facto de, ainda assim, entre 41% e 47% educadores apresentarem um autoconceito baixo justifica algumas considerações no Capítulo da discussão.

### **7.2.2. Autoconceito e variáveis sociodemográficas**

Em resposta às questões de estudo Q8a: *“Será que existem diferenças estatisticamente significativas no autoconceito dos educadores de infância, em função do tipo de instituição, pública versus privada?”* e Q8b: *“Será que existem diferenças estatisticamente significativas no autoconceito dos educadores de infância em função das habilitações literárias?”*, consideraram-se as respostas às escalas de avaliação do autoconceito dos educadores de infância 1 e 2 (EAA-EI1 e EAA-EI2).

Tal como se efetuou para o envolvimento, no estudo da relação entre o autoconceito e as variáveis sociodemográficas, foi realizada uma análise de variância a cada dimensão das escalas, pretendendo-se, desta forma, estudar o efeito das variáveis sociodemográficas nas dimensões do autoconceito.

Na Tabela 71 são apresentados os valores da média (M) e desvio-padrão (DP) das dimensões da EAA-EI1 e respetivo total, em função das variáveis sociodemográficas.



Tabela 71

*Média e Desvio-padrão da EAA-EII, em função das variáveis sociodemográficas*

Variáveis		Comp		Riri		Auac		Satis		Total EAA-EII	
		M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
TI	Pública	81,12	12,89	18,79	4,92	18,83	3,97	31,13	6,10	37,47	5,51
	Privada	83,00	12,64	21,39	4,78	19,38	3,90	30,60	6,89	38,59	5,11
HL	Ensino Básico	77,94	15,52	19,78	5,50	18,17	4,41	31,05	6,39	36,73	6,10
	Ensino Secundário	83,82	10,78	20,66	4,83	19,65	3,69	30,33	6,70	38,62	4,70
	Ensino Superior	87,78	9,40	22,35	3,11	20,00	3,06	31,13	6,31	40,57	3,68
	Formação Profissional	86,25	9,74	23,88	4,05	20,00	3,85	29,75	9,84	39,97	5,49

Legenda: Comp=Competência; Riri=Relações-iniciativas-riscos; Auac=Autoaceitação; Satis=Satisfação; Total EAA-EII=Total da Escala de Avaliação do Autoconceito dos Educadores de Infância I; TI= Tipo de Instituição; HL= Habilidades Literárias.

Passa-se a apresentar a análise de variância para cada uma das dimensões da EAA-EII e respetivo total.

### *Competência*

Os resultados obtidos (cf. Tabela 72), mostram um modelo explicativo globalmente fraco mas com significado estatístico ( $\rho=0,008$ ), correspondendo a 6% da variância total ( $R^2_{ajustado}=0,061$ ). Observam-se diferenças significativas nas Habilidades Literárias ( $\rho=0,008$ ), mas a variável Tipo de Instituição não as apresenta ( $\rho=0,944$ ).

Tabela 72

*Resultados da análise de variância da dimensão Competência, em função das variáveis sociodemográficas*

Origem	Tipo III Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	R+	Eta parcial quadrado
Modelo corrigido	3003,792 <sup>a</sup>	7	429,113	2,834	0,008	0,095
Intercepto	306158,868	1	306158,868	2022,206	0,000	0,914
HL	1838,867	3	612,956	4,049	0,008	0,060
TI	,744	1	,744	,005	0,944	0,000
HL * TI	532,054	3	177,351	1,171	0,322	0,018
Erro	28765,703	190	151,398			
Total	1379572,000	198				
Total corrigido	31769,495	197				

a. R Quadrado=,095 (R Quadrado Ajustado=,061)

Legenda: TI=Tipo de Instituição; HL=Habilidades Literárias.

O teste de comparação múltipla *a posteriori* de Tukey (cf. Tabela 73), não encontrou nenhum subgrupo de *Habilitações Literárias* em destaque, estando todos incluídos no mesmo subconjunto.

Tabela 73  
*Teste a posteriori à variável Habilitações Literárias – dimensão Competência*

Habilitações Literárias	N	Subconjunto 1
Ensino Básico	63	77,9365
Ensino Secundário	104	83,8173
Formação Profissional	8	86,2500
Ensino Superior	23	87,7826
R+		0,053

#### *Relações-iniciativas-riscos*

Conforme se pode ver na Tabela 74, foi encontrado um modelo explicativo, com significado estatístico ( $p < 0,001$ ), representando 10% da variância total ( $R^2_{ajustado} = 0,095$ ). Apenas para as *Habilitações Literárias* se obteve um resultado estatisticamente significativo ( $p = 0,019$ ).

Tabela 74  
*Resultados da análise de variância da dimensão Relações-iniciativas-riscos, em função das variáveis sociodemográficas*

Origem	Tipo III Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	R+	Eta parcial quadrado
Modelo corrigido	608,697 <sup>a</sup>	7	86,957	3,939	***	0,127
Intercepto	19389,145	1	19389,145	878,317	0,000	0,822
HL	225,751	3	75,250	3,409	0,019	0,051
TI	31,461	1	31,461	1,425	0,234	0,007
HL * TI	138,486	3	46,162	2,091	0,103	0,032
Erro	4194,313	190	22,075			
Total	89702,000	198				
Total corrigido	4803,010	197				

\*\*\*  $p < 0,001$

a. R Quadrado = 0,127 (R Quadrado Ajustado = 0,095)

Legenda: TI=Tipo de Instituição; H=Habilitações Literárias.

Foi, por isso mesmo, utilizado o teste a *posteriori* de *Tukey*, o qual indicou que os educadores com formação profissional (n=8) se encontram num subconjunto distinto relativamente aos restantes grupos de habilitações (n=190), uma vez que foi considerado o subconjunto 1 por apresentar um valor de  $\rho$  mais alto ( $\rho=0,298$ ). Os educadores de infância que apresentaram valores mais altos na dimensão *Relações-iniciativas-riscos* estavam habilitados com Formação Profissional (cf. Tabela 75).

Tabela 75

*Teste a posteriori à variável Habilitações Literárias – dimensão Relações-iniciativas-riscos*

Habilitações Literárias	N	Subconjuntos	
		1	2
Ensino Básico	63	19,7778	
Ensino Secundário	104	20,6635	20,6635
Ensino Superior	23	22,3478	22,3478
Formação Profissional	8		23,8750
R+		0,298	0,128

### *Autoaceitação*

Os resultados encontrados para esta dimensão estão compilados na Tabela 76.

Tabela 76

*Resultados da análise de variância da dimensão Autoaceitação, em função das variáveis sociodemográficas*

Origem	Tipo III Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	R+	Eta parcial quadrado
Modelo corrigido	251,420*	7	35,917	2,463	0,019	0,083
Intercepto	15601,748	1	15601,748	1069,992	0,000	0,849
HL	53,344	3	17,781	1,219	0,304	0,019
TI	15,259	1	15,259	1,046	0,308	0,005
HL * TI	127,161	3	42,387	2,907	0,056	0,044
Erro	2770,424	190	14,581			
Total	76297,000	198				
Total corrigido	3021,843	197				

a. R Quadrado = 0,083 (R Quadrado Ajustado = 0,049)

Legenda: TI=Tipo de Instituição; HL= Habilitações Literárias.

De acordo com a análise de variância efetuada, encontrou-se um modelo explicativo significativo ( $\rho=0,019$ ) no seu conjunto (5% da variância explicada e  $R^2_{ajustado}=0,049$ ), não existindo diferenças significativas nas variáveis consideradas.

### Satisfação

A análise de variância realizada para esta dimensão (cf. Anexo 2), não encontrou um modelo explicativo com significado estatístico.

### Total da EAA-EII

Relativamente à escala total, as análises efetuadas evidenciaram um modelo global explicativo significativo baixo ( $\rho=0,008$ ), de 6% da variância ( $R^2_{ajustado}=0,061$ ), e um efeito significativo da variável *Habilitações Literárias* ( $\rho=0,010$ ), como se pode observar na Tabela 77.

Tabela 77  
*Resultados da análise de variância do Total da EAA-EII, em função das variáveis sociodemográficas*

Origem	Tipo III Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	R+	Eta parcial quadrado
Modelo corrigido	509,948 <sup>a</sup>	7	72,850	2,837	0,008	0,095
Intercepto	65086,101	1	65086,101	2534,494	0,000	0,930
HL	302,378	3	100,793	3,925	0,010	0,058
TI	3,155	1	3,155	,123	0,726	0,001
HL * TI	137,898	3	45,966	1,790	0,151	0,027
Erro	4879,221	190	25,680			
Total	295802,750	198				
Total corrigido	5389,169	197				

a. R Quadrado = 0,095 (R Quadrado Ajustado = 0,061)  
Legenda: HL=Habilitações Literárias; TI=Tipo de Instituição.

Verifica-se, através do teste de *Tukey*, e uma vez que se obteve só um subconjunto, que não se destaca nenhum dos subgrupos de *Habilitações Literárias* (cf. Tabela 78).

Tabela 78  
*Teste a posteriori à variável Habilitações Literárias – Total da EAA-EII*

Habilitações Literárias	N	Subconjunto I
Ensino Básico	63	36,7341
Ensino Secundário	104	38,6154
Formação Profissional	8	39,9688
Ensino Superior	23	40,5652
R+		0,075

Na Tabela 79 são apresentados os valores da média e desvio-padrão das dimensões da EAA-EI2 em função das variáveis sociodemográficas em estudo.

Tabela 79  
*Média e Desvio-padrão da EAA-EI2, em função das variáveis sociodemográficas*

Variáveis		RPCL		PCCL		Total EAA-EI2	
		M	DP	M	DP	M	DP
TI	Pública	27,25	14,92	2,68	5,24	21,09	3,32
	Privada	28,08	15,34	2,38	5,09	21,71	3,34
HL	Ensino Básico	26,75	14,59	2,90	5,48	20,67	3,79
	Ensino Secundário	27,92	15,29	2,25	5,06	21,61	3,17
	Ensino Superior	29,87	16,48	1,47	4,22	23,17	2,32
	Formação Profissional	30,12	15,88	2,42	3,27	23,00	1,93

Legenda: RPCL=Reconhecimento Profissional em Contexto Laboral; PCCL=Pertença-cooperatividade em Contexto Laboral; TI=Tipo de Instituição; HL=Habilitações Literárias.

São agora analisados os resultados obtidos nas dimensões da escala e escala total.

#### *Reconhecimento Profissional em Contexto Laboral*

Os resultados da análise realizada a esta dimensão (cf. Anexo 3) mostram um modelo explicativo não significativo ( $\rho=0,058$ ).

#### *Pertença-cooperatividade em Contexto Laboral*

Quanto a esta dimensão, os resultados (cf. Tabela 80) revelaram um modelo com significado estatístico ( $\rho=0,025$ ), em termos globais, ainda que fraco, explicando 5% da variância total ( $R^2_{ajustado}=0,046$ ), observando-se diferenças significativas na variável sociodemográfica Habilitações Literárias ( $\rho=0,011$ ).

Tabela 80  
*Resultados da análise de variância da dimensão Pertença-cooperatividade em Contexto Laboral, em função das variáveis sociodemográficas*

Origem	Tipo III Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	R+	Eta parcial quadrado
Modelo corrigido	95,664 <sup>a</sup>	7	13,666	2,358	0,025	0,080
Intercepto	10747,347	1	10747,347	1854,491	0,000	0,907
HL	65,946	3	21,982	3,793	0,011	0,057
TI	1,877	1	1,877	,324	0,570	0,002
HL * TI	20,304	3	6,768	1,168	0,323	0,018
Erro	1101,108	190	5,795			
Total	47107,000	198				
Total corrigido	1196,773	197				

a. R Quadrado=0,080 (R Quadrado Ajustado=0,046)

Legenda: HL=Habilitações Literárias; TI=Tipo de Instituição.

Tendo em conta estes resultados, foi realizado um teste *a posteriori* Tukey, à variável *Habilitações Literárias* (cf. Tabela 81), não se tendo destacado nenhum dos subgrupos de habilitações.

Tabela 81  
*Teste a posteriori à variável Habilitações Literárias – dimensão Pertença-cooperatividade em Contexto Laboral*

Habilitações Literárias	N	Subconjunto 1
Ensino Básico	63	14,5873
Ensino Secundário	104	15,2885
Formação Profissional	8	15,8750
Ensino Superior	23	16,4783
R+		0,060

*Total da EAA-EI2*

Focando agora a escala total, foi encontrado um modelo explicativo com significado estatístico ( $\rho=0,011$ ; 6% da variância) globalmente fraco ( $R^2_{ajustado}=0,057$ , como se observa na Tabela 82. Existe uma diferença significativa nos resultados, na variável *Habilitações Literárias* ( $\rho=0,014$ ).

Tabela 82  
*Resultados da análise de variância do Total da EAA-EI2, em função das variáveis sociodemográficas*

Origem	Tipo III Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	R+	Eta parcial quadrado
Modelo corrigido	198,491 <sup>a</sup>	7	28,356	2,692	0,011	0,090
Intercepto	21351,438	1	21351,438	2026,766	0,000	0,914
HL	115,455	3	38,485	3,653	0,014	0,055
TI	,303	1	,303	,029	0,866	0,000
HL * TI	51,159	3	17,053	1,619	0,186	0,025
Erro	2001,599	190	10,535			
Total	94113,000	198				
Total corrigido	2200,091	197				

a. R Quadrado=0,090 (R Quadrado Ajustado=0,057)

Legenda: HL= Habilitações Literárias; TI=Tipo de Instituição.

Utilizado o teste *a posteriori* de Tukey (cf. Tabela 83), e uma vez que se obteve unicamente um subconjunto, não se destaca nenhum dos subgrupos de *Habilitações Literárias*.

Tabela 83

*Teste a posteriori à variável Habilitações Literárias – Total da EAA-EI2*

Habilitações Literárias	N	Subconjunto 1
Ensino Básico	63	20,6667
Ensino Secundário	104	21,6058
Formação Profissional	8	23,0000
Ensino Superior	23	23,1739
R+		0,066

Retomando a Questão de estudo 8a, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas considerando a variável *Tipo de Instituição*. Quanto à Questão de estudo 8b, registaram-se diferenças estatisticamente significativas no autoconceito, em função das *Habilitações Literárias*, mas apenas nas seguintes dimensões: *Competência*, *Relações-iniciativas-riscos* e no *Total da EAA-EI*; na dimensão *Pertença-cooperatividade em Contexto Laboral* e no *Total da EAA-EI2*. Tais diferenças apresentaram-se favoráveis ao grupo com Formação Profissional, na dimensão *Relações-iniciativas-riscos*; o grupo que frequentou o Ensino Superior apresentou melhores resultados na dimensão *Competência* e no *Total da EAA-EI1*, na dimensão *Pertença-cooperatividade em Contexto Laboral* e no *Total da EAA-EI2*.

### 7.2.3. Autoconceito e formação inicial

Para dar resposta à Q9: “*Existem diferenças estatisticamente significativas no autoconceito dos educadores de infância em função da formação inicial em educação pré-escolar (com formação inicial versus sem formação inicial)?*”, estudou-se o autoconceito em função da formação inicial dos educadores utilizando o teste *t-Student*.

Da análise da Tabela 84, verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas na dimensão *Competência* entre os educadores com formação (M=83,33; DP=9,99), e sem formação inicial (M=79,99; DP=14,02),  $\rho < 0,01$ ; *Relações-iniciativas-riscos* entre os educadores com formação (M=21,65; DP=4,35), e sem formação inicial (M=19,83; DP=5,27),  $\rho < 0,05$ ; *Autoaceitação* entre os educadores com formação (M=20,04; DP=2,94), e

sem formação inicial (M=18,51; DP=4,50),  $\rho < 0,01$ ; e no *Total da EAA-EI1* entre os educadores com formação (M=39,40; DP=4,22), e sem formação inicial (M=37,30; DP=5,83),  $\rho < 0,01$ . A dimensão *Satisfação* foi a única em que não se observaram diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 84

*Média, Desvio-padrão e resultados do teste t-Student da EAA-EI1, em função da formação inicial em educação pré-escolar*

Dimensões	Formação inicial	N	M	DP	t	df	R+ (2-tailed)
Comp	com	92	83,3370	9,99591	3,001	195	0,003 **
	sem	105	79,9905	14,29867			
Riri	com	92	21,6522	4,35621	2,609	195	0,010 *
	sem	105	19,8381	5,27717			
Auac	com	92	20,0435	2,94981	2,775	195	0,006 **
	sem	105	18,5143	4,50665			
Satis	com	92	30,5978	7,07427	-,280	195	0,779 (ns)
	sem	105	30,8667	6,37915			
Total EAA-EI1	com	92	39,4076	4,22264	2,864	195	0,005 **
	sem	105	37,3024	5,83690			

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; ns=não significativo

Legenda: Comp=Competência; Riri= Relações-iniciativas-riscos; Auac=Autoaceitação; Satis=Satisfação; Total EAA EI1= Total da Escala de Avaliação do Autoconceito dos Educadores de Infância 1.

Pela análise da Tabela 85, verifica-se que os educadores com formação inicial em educação pré-escolar apresentaram valores médios mais altos, com diferenças estatisticamente significativas na dimensão *Reconhecimento Profissional em Contexto Laboral* (M=28,81; DP=4,66) e os educadores sem formação inicial (M=26,99; DP=5,38) e  $\rho < 0,01$ ; na dimensão *Pertença-cooperatividade em Contexto Laboral* os educadores com formação inicial também apresentaram valores médios mais altos com diferenças significativas (M=15,88; DP=1,78) e os educadores sem formação inicial (M=14,63; DP=2,38) e  $\rho < 0,001$ ; bem como no *Total EAA-EI2* respetivamente M=22,34; DP=2,64 e M=20,81; DP=3,71 e  $\rho < 0,001$ ).



Tabela 85

*Média, Desvio-padrão e resultados do teste t-Student da EAA-EI2, em função da formação inicial em educação pré-escolar*

Dimensões	Formação inicial	N	Média	DP	t	df	R+ (2-tailed)
RPCL	com	92	28,8152	4,66676	2,524	195	0,012 **
	sem	105	26,9905	5,38426			
PCCL	com	92	15,8804	1,78419	3,633	195	0,000 ***
	sem	105	14,6381	2,82204			
Total EAA-EI2	com	92	22,3478	2,64756	3,291	195	0,001 ***
	sem	105	20,8143	3,71862			

\*\*p<0,01; \*\*\*p<0,001

Legenda: RPCL=Reconhecimento Profissional em Contexto Laboral; PCCL=Pertença-cooperatividade em Contexto Laboral; Total EAA-EI2=Total da Escala de Avaliação do Autoconceito dos Educadores de Infância 2.

Tendo em mente a Questão de estudo 9, registaram-se diferenças estatisticamente significativas, em função da variável Formação Inicial, nas dimensões *Competência, Relações-iniciativas-riscos, Autoaceitação* e no *Total da EAA-EII*, bem como no *Reconhecimento Profissional em Contexto Laboral*, na *Pertença-cooperatividade em Contexto Laboral* e no *Total da EAA-EI2*, a favor do grupo de educadores com Formação Inicial.

#### 7.2.4. Autoconceito e formação profissional

Procura-se agora responder à questão de estudo *Q10a*: “*Existem diferenças no autoconceito dos educadores de infância em função da formação profissional (não realizada versus realizada)?*” e à questão de estudo *Q10b*: “*Existem diferenças no autoconceito dos educadores de infância quanto a formação profissional (suportada pelo estabelecimento de ensino versus pelos próprios)?*”.

Na Tabela 86 observam-se os valores da média e do desvio-padrão da *Escala do Autoconceito dos Educadores de Infância 1*, segundo a Formação Profissional.

Tabela 86

*Média e Desvio-padrão da EAA-EII, em função da formação profissional*

Formação Profissional	Comp		Riri		Auac		Satis		Total EAA-EII	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Não	79,93	13,68	20,13	5,11	18,79	3,90	30,79	6,41	37,41	5,43
Sim, suportada pelo estabelecimento	86,10	10,04	21,73	5,25	19,71	4,47	31,63	6,66	39,79	4,55
Sim, suportada pelo próprio	87,17	10,33	21,86	3,67	20,34	3,03	30,00	7,75	39,84	4,82

Legenda: Comp=Competência; Riri=Relações-iniciativas-riscos; Auac=Autoaceitação; Satis=Satisfação; Total EAA-EII=Total da Escala de Avaliação do Autoconceito de Educadores de Infância 1.

### *Competência*

Nesta dimensão, verifica-se um modelo explicativo, em termos globais muito fraco, mas com significado estatístico ( $p=0,002$ ), explicando 6% da variação total ( $R^2_{ajustado}=0,056$ ), como se pode confirmar na Tabela 87. Verifica-se, assim, que existem diferenças estatisticamente significativas nos resultados da dimensão *Competência* ( $p=0,002$ ).

Tabela 87

*Resultados da análise de variância da dimensão Competência, em função da formação profissional*

Origem	Tipo III Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	R+
Modelo Corrigido	2065,645 <sup>a</sup>	2	1032,822	6,684	0,002
Intercepto	1042300,853	1	1042300,853	6745,127	0,000
Formação Profissional	2065,645	2	1032,822	6,684	0,002
Erro	29360,034	190	154,526		
Total	1346765,000	193			
Total Corrigido	31425,679	192			

a. R Quadrado=0,066 (R Quadrado Ajustado=0,056)

O teste *a posteriori* de *Tukey* indica que os educadores que não fizeram Formação Profissional (n=117) se encontram num subconjunto distinto relativamente aos que a fizeram (n=76), que apresentam resultados mais elevados nesta dimensão.

Tabela 88

*Teste a posteriori à variável formação profissional – dimensão Competência*

Formação Profissional	N	Subconjuntos	
		1	2
Não	117	79,9316	
Sim, suportada pelo próprio	41		86,0976
Sim, suportada pelo estabelecimento	35		87,1714
R+		1,000	0,905

Tanto a dimensão *Relações-iniciativas-riscos* (cf. Anexo 4) como a dimensão *Autoaceitação* (cf. Anexo 5) e a dimensão *Satisfação* (cf. Anexo 6) apresentam um modelo explicativo sem significado estatístico, respetivamente, com valores  $\rho=0,074$ ,  $\rho=0,085$  e  $\rho=0,571$ .

#### *Total da EAA-EII*

Os resultados obtidos para a escala total (cf. Tabela 89), apresentam um modelo explicativo globalmente muito fraco ( $R^2_{\text{ajustado}}=0,040$ ), com significado estatístico ( $\rho=0,007$ ), correspondendo a 4% da variação total. Observa-se, assim, que existem diferenças estatisticamente significativas no *Total da EAA-EII*, em função da Formação Profissional ( $\rho=0,007$ ).

Tabela 89

*Resultados da análise de variância do Total da EAA-EII, em função da formação profissional*

Origem	Tipo III Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	R+
Modelo Corrigido	267,124 <sup>a</sup>	2	133,562	5,039	0,007
Intercepto	222720,079	1	222720,079	8402,114	0,000
Formação Profissional	267,124	2	133,562	5,039	0,007
Erro	5036,448	190	26,508		
Total	289245,063	193			
Total Corrigido	5303,573	192			

a R Quadrado=0,050 (R Quadrado Ajustado=0,040)

Pelo teste de comparação múltipla *a posteriori* de *Tukey* (cf. Tabela 90), e uma vez que se obteve unicamente um subconjunto, não se destaca nenhum dos subgrupos de formação profissional.

Tabela 90

*Teste a posteriori à variável formação profissional – Total da EAA-EI1*

Formação Profissional	N	Subconjunto 1
Não	35	30,0000
Sim, suportada pelo próprio	117	30,7863
Sim, suportada pelo estabelecimento	41	31,6341
R+		0,454

Na Tabela 91 são apresentados os valores da média e desvio-padrão obtidos na EAA-EI2, considerando a formação profissional.

Tabela 91

*Média e Desvio-padrão da EAA-EI2, em função da formação profissional*

Formação Profissional	RPCL		PCCL		Total EAA-EI2	
	M	DP	M	DP	M	DP
Não	27,12	5,30	14,68	2,58	20,90	3,56
Sim, suportada pelo estabelecimento	29,15	5,05	16,05	2,09	22,60	3,06
Sim, suportada pelo próprio	28,43	4,43	16,31	1,84	22,37	2,56

Legenda: RPCL=Reconhecimento Profissional em Contexto Laboral; PCCL=Pertença-cooperatividade em Contexto Laboral; Total EAA-EI2=Total da Escala de Avaliação do Autoconceito dos Educadores de Infância 2.

Foram encontradas médias mais altas nos educadores que realizaram formação inicial.

Atendendo agora ao país escolhido para a realização de formação universitária, não se obteve um modelo explicativo com significado estatístico nas dimensões *Competência* (cf. Anexo 7), *Relações-iniciativas-riscos* (cf. Anexo 8), *Satisfação* (cf. Anexo 9) e *Autoaceitação* (cf. Anexo 11).

#### *Reconhecimento Profissional em Contexto Laboral*

De forma semelhante, não se verificou um modelo explicativo com significado estatístico ( $\rho=0,067$ ) nesta dimensão, (cf. Anexo 10).

### *Pertença-cooperatividade em Contexto Laboral*

Na dimensão em estudo foi encontrado um modelo explicativo, em termos globais muito fraco, mas com significado estatístico ( $p < 0,001$ ), de 8% da variância total ( $R^2_{ajustado} = 0,079$ ), como se observa na Tabela 92. O valor de  $\rho$  para a variável Formação Profissional mostrou-se estatisticamente significativo ( $\rho < 0,001$ ).

Tabela 92

*Resultados da análise de variância da dimensão Pertença-cooperatividade em Contexto Laboral, em função da formação profissional*

Origem	Tipo III Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	R+
Modelo Corrigido	103,245 <sup>a</sup>	2	51,623	9,229	***
Intercepto	35985,228	1	35985,228	6433,525	***
Formação Profissional	103,245	2	51,623	9,229	***
Erro	1062,744	190	5,593		
Total	46165,000	193			
Total Corrigido	1165,990	192			

\*\*\*  $p < 0,001$

a. R Quadrado=0,089 (R Quadrado Ajustado=0,079)

Com base no teste de *Tukey* tem-se que os educadores que não fizeram formação profissional pertencem a um subconjunto diferente daqueles que a fizeram, sendo que estes apresentam uma pontuação mais elevada nesta dimensão (cf. Tabela 93).

Tabela 93

*Teste a posteriori à variável formação profissional – dimensão Pertença-cooperatividade em Contexto Laboral*

Formação Profissional	N	Subconjuntos	
		1	2
Não	117	14,6838	
Sim, suportada pelo próprio	41		16,0488
Sim, suportada pelo estabelecimento	35		16,3143
R+		1,000	,844

### *Total da EAA-EI2*

Para esta escala total encontrou-se um modelo explicativo, em termos globais muito fraco, com significado estatístico ( $p < 0,001$ ), correspondendo a 10% da variância total

( $R^2_{ajustado}=0,102$ ), como se tem na Tabela 94. Na variável Formação Profissional encontrou-se um valor estatisticamente significativo ( $\rho<0,001$ ).

Tabela 94  
*Resultados da análise de variância do Total da EAA-EI2 em função da formação profissional*

Origem	Tipo III Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	R+
Modelo Corrigido	125,127 <sup>a</sup>	2	62,564	11,936	***
Intercepto	51249,045	1	51249,045	9777,444	***
Formação Profissional	125,127	2	62,564	11,936	***
Erro	995,896	190	5,242		
Total	65502,500	193			
Total Corrigido	1121,023	192			

\*\*\*  $p<0,001$

a. R Quadrado=0,112 (R Quadrado Ajustado=0,102)

Foi, nesse seguimento, realizado o teste de *Tukey* obtendo-se que os educadores que não fizeram formação profissional se encontram num subconjunto distinto daquele a que pertencem os que a fizeram. Assim, foi considerado o subconjunto 2 por apresentar um valor maior ( $\rho=0,939$ ) e os educadores de infância que apresentaram valores mais altos no *Total da EAA-EI2* foram aqueles que fizeram formação profissional suportada pelos próprios e pelo estabelecimento de ensino em que lecionavam (cf. Tabela 95).

Tabela 95  
*Teste a posteriori à variável formação profissional – Total da EAA-EI2*

Formação Profissional	N	Subconjuntos	
		1	2
Não	117	20,9017	
Sim, suportada pelo próprio	35	22,3714	22,3714
Sim, suportada pelo estabelecimento	41		22,5976
R+		0,074	0,939

É possível verificar que os educadores de infância que realizaram formação profissional apresentaram um autoconceito mais elevado em relação aos educadores que não a realizaram, independentemente da formação ser ou não financiada pelos próprios.

Quanto à Questão de estudo 10a, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, em função da variável formação profissional na *Competência*, no *Total da EAA-EI1*, na *Pertença-cooperatividade em Contexto Laboral* e no *Total da EAA-EI2*, sendo que os educadores de infância que realizaram formação profissional apresentaram valores de autoconceito mais altos, independentemente da formação ser suportada financeiramente ou não pelos próprios.

No que diz respeito à questão de estudo *Q10b*: “*Quais as oscilações no autoconceito dos educadores de infância, tendo em conta a formação profissional (suportada pelo estabelecimento de ensino versus pelo próprio)?*”, e considerando os dados das tabelas apresentadas anteriormente, verificou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os educadores na dimensão *Competência* e no *Total da EAA-EI1*, e na dimensão *Pertença-cooperatividade em Contexto Laboral* e no *Total da EAA-EI2* em função da variável formação profissional, com superiores resultados no subgrupo com formação suportada pelo próprio. No entanto, no *Total da EAA-EI2*, a superioridade das pontuações ocorreu no grupo com formação profissional suportada pelo estabelecimento de ensino.

#### **7.2.5. Autoconceito e objetivos académicos**

Para tentar responder à questão de estudo *Q11a*: “*Existem diferenças no autoconceito entre educadores com e sem objetivos de realização de um curso universitário?*” e à *Q11b*: “*Existem diferenças no autoconceito entre educadores que têm objetivos de realização de um curso universitário em Angola, Portugal, Outro país?*”, recorreu-se ao teste *t-Student*, tendo-se encontrado que os educadores com intenção de frequentar um curso superior (n=138) apresentavam valores médios mais altos, com diferenças estatisticamente significativas nas dimensões *Competência* (M=83,45; DP=11,17), *Autoaceitação* (M=19,49; DP=3,69) e no *Total da EAA-EI1* (M=38,68; DP=4,78), de acordo com a Tabela 96.

Tabela 96

*Média, Desvio-padrão e resultados do teste t-Student da EAA-EI1, em função dos objetivos acadêmicos*

Dimensões	Formação Universitária	N	M	DP	t	df	R+ (2-tailed)
Comp	não	43	78,0930	16,95205	-2,406	179	0,017 *
	sim	138	83,4565	11,17160			
Riri	não	43	19,4419	4,90045	-1,865	179	0,064 (ns)
	sim	138	21,0580	4,97991			
Auac	não	43	18,0698	4,63627	-2,068	179	0,040 *
	sim	138	19,4928	3,69898			
Satis	não	43	31,0465	5,96000	,276	179	0,783 (ns)
	sim	138	30,7246	6,87932			
Total EAA-EI1	não	43	36,6628	6,53149	-2,204	179	0,029 *
	sim	138	38,6830	4,78550			

\*\*p<0,01; \*\*\*p<0,001; ns=não significativo

Legenda: Comp=Competência; Riri=Relações-iniciativas-riscos; Auac=Autoaceitação; Satis=Satisfação; Total EAA-EI1=Total da Escala de Avaliação do Autoconceito dos Educadores de Infância 1.

Relativamente às dimensões da EAA-EI2, confirmou-se que os educadores com intenção de frequentar um curso superior foram também os que apresentaram valores médios mais altos, com diferenças estatisticamente significativas na dimensão *Pertença-cooperatividade em Contexto Laboral* (M=15,42; DP=2,20) e ( $p<0,01$ ;  $p=0,007$ ), como se pode observar na Tabela 97.

Tabela 97

*Média, Desvio-padrão e resultados do teste t-Student da EAA-EI2, em função dos objetivos acadêmicos*

Dimensões	Formação Universitária	N	M	DP	t	df	R+ (2-tailed)
RPCL	não	43	26,9070	6,46902	-1,138	179	0,257 (ns)
	sim	138	27,9348	4,70317			
PCCL	não	43	14,2791	3,04979	-2,709	179	0,007 **
	sim	138	15,4275	2,20115			
Total EAA-EI2	não	43	20,5930	4,33597	-1,845	179	0,067 (ns)
	sim	138	21,6812	3,02239			

p<0,01 \*\*; ns=não significativo

Legenda: RPCL=Reconhecimento Profissional em Contexto Laboral; PCCL=Pertença-cooperatividade em Contexto Laboral; Total EAA-EI2= Total da Escala de Avaliação do Autoconceito dos Educadores de Infância 2.

Na Tabela 98 são apresentados os valores da média e desvio-padrão obtidos pelos educadores nas dimensões da EAA-EI1 e respetivo total, segundo o país que escolheriam para



a realização de formação universitária. As médias mais altas foram obtidas na dimensão *Competência* para o curso universitário realizado em outro país (85,86) ou em Angola (84,60).

Tabela 98

*Média e Desvio-padrão da EAA-EII, em função do País para realização de Formação Universitária*

País para realização de Formação Universitária	Comp		Riri		Auac		Satis		Total EAA-EII	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Angola	84,60	10,59	21,08	4,96	19,84	3,42	31,17	6,60	21,85	2,91
Portugal	81,00	12,92	20,75	4,80	18,75	4,02	29,50	6,64	21,14	3,41
Outro país	85,86	9,56	20,79	4,63	20,14	3,25	30,29	7,86	23,13	2,56

Legenda: Comp=Competência; Reri=Relações-iniciativas-riscos; Auac=Autoaceitação; Satis=Satisfação; Total EAA-EII=Total da Escala de Avaliação do Autoconceito dos Educadores de Infância 1.

O modelo explicativo encontrado, considerando o país eleito para realização de formação universitária, não teve significado estatístico para a dimensão *Competência* (cf. Anexo 7), *Relações-iniciativas-riscos* (cf. Anexo 8), *Autoaceitação* (cf. Anexo 11) e *Satisfação* (cf. Anexo 9).

#### *Total da EAA-EII*

Considerando a escala total e os resultados obtidos em função do país para a realização de um curso universitário (cf. Tabela 99), foi encontrado um modelo explicativo, em termos globais muito fraco ( $R^2_{ajustado}=0,031$ ), mas com significado estatístico ( $p=0,034$ ), explicando 3% da variação total. Observa-se também que existem diferenças estatisticamente significativas no valor médio do *Total da EAA-EII* ( $p=0,034$ ).

Tabela 99

*Resultados da análise de variância do Total da EAA-EII, em função do País para realização de Formação Universitária*

Origem	Tipo III Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	R+
Modelo Corrigido	60,471 <sup>a</sup>	2	30,235	3,454	0,034
Intercepto	56497,455	1	56497,455	6453,776	0,000
País para Formação Universitária	60,471	2	30,235	3,454	0,034
Erro	1339,388	153	8,754		
Total	76464,500	156			
Total Corrigido	1399,859	155			

a. R Quadrado=0,043 (R Quadrado Ajustado=0,031)

Para aprofundar os resultados encontrados foi realizado o teste de *Tukey*, mostrando que os educadores que pretendiam fazer Formação Universitária num outro país (n=28) se encontram num subconjunto distinto daqueles que pretendiam fazer a mesma formação em Portugal ou Angola (n=128), uma vez que foi considerado o subconjunto 1 por apresentar um valor maior ( $\rho=0,539$ ). Os educadores de infância que apresentaram valores mais altos no *Total da EAA-EII* pretendiam fazer Formação Universitária num Outro país, comparados com os que pretendiam realizá-la em Portugal ou em Angola (cf. Tabela 100).

Tabela 100

*Teste a posteriori à variável em função do País para realização de Formação Universitária - Total da EAA-EII*

País para realização de Formação Universitária	N	Subconjuntos	
		1	2
Portugal	32	21,1406	
Angola	96	21,8542	21,8542
Outro país	28		23,1250
R+		0,539	0,145

Na Tabela 101, são apresentados os valores da média e desvio-padrão encontrados nas dimensões da EAA-EI2, analisadas em função do país eleito para a realização de formação universitária. As médias mais altas foram encontradas para o subgrupo que deseja fazer formação universitária num outro país.

Tabela 101

*Média e Desvio-padrão dos educadores na EAA-EI2, em função do País para realização de Formação Universitária*

País para Formação Universitária	RPCL		PCCL		Total EAA-EI2	
	M	DP	M	DP	M	DP
Angola	28,19	4,76	15,52	2,07	21,85	2,91
Portugal	27,03	5,19	15,25	2,57	21,14	3,41
Outro País	30,25	3,66	16,00	2,07	23,13	2,56

Legenda: RPCL=Reconhecimento Profissional em Contexto Laboral; PCCL=Pertença-cooperatividade em Contexto Laboral; Total EAA-EI2= Total da Escala de Avaliação do Autoconceito dos Educadores de Infância 2.

### *Reconhecimento Profissional em Contexto Laboral*

A análise efetuada a esta dimensão, em função do país selecionado para a realização de um curso universitário (cf. Tabela 102) encontrou um modelo explicativo ( $\rho=0,029$ ) globalmente muito fraco ( $R^2_{ajustado}=0,033$ ), com significado estatístico, explicando 3% da variância total. Verificou-se para a variável “País para Formação Universitária” um resultado estatisticamente significativo ( $\rho=0,029$ ).

Tabela 102

*Resultados da análise de variância da dimensão Reconhecimento Profissional em Contexto Laboral, em função do País para realização de Formação Universitária*

Origem	Tipo III Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	R+
Modelo Corrigido	159,131 <sup>a</sup>	2	79,565	3,639	0,029
Intercepto	94401,878	1	94401,878	4318,135	0,000
País para Formação Universitária	159,131	2	79,565	3,639	0,029
Erro	3344,844	153	21,862		
Total	128624,000	156			
Total Corrigido	3503,974	155			

a. R Quadrado=0,045 (R Quadrado Ajustado=0,033)

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no valor médio obtido pelos educadores no *Reconhecimento Profissional em Contexto Laboral*. Com o teste de *Tukey* encontrou-se que os educadores que gostariam de fazer Formação Universitária num Outro país se encontram num subconjunto distinto dos educadores que pretendiam fazer a mesma formação em Portugal ou em Angola, uma vez que foi considerado o subconjunto 1 por apresentar um valor mais alto ( $p=0,522$ ). Os educadores de infância que apresentaram valores mais altos no *Reconhecimento Profissional em Contexto Laboral* foram, pois, os que pretendiam fazer Formação Universitária em Outro país (cf. Tabela 103).

Tabela 103

*Teste a posteriori à variável País para realização de Formação Universitária - dimensão Reconhecimento Profissional em Contexto Laboral*

País para realização de Formação Universitária	N	Subconjuntos	
		1	2
Portugal	32	27,0313	
Angola	96	28,1875	28,1875
Outro País	28		30,2500
R+		0,522	0,130

#### *Pertença-cooperatividade em Contexto Laboral*

Nesta dimensão o modelo explicativo encontrado (cf. Anexo 12) não teve significado estatístico ( $p=0,406$ ).

#### *Total da EAA-EI2*

De acordo com a análise feita ao total desta escala em função do país escolhido para a realização de um curso universitário, a Tabela 104 apresenta um modelo explicativo, em termos globais muito fraco, com significado estatístico ( $p=0,034$ ), explicando 3% da variação total ( $R^2_{ajustado}=0,031$ ). Para a variável *País para Formação Universitária* verificou-se um valor estatístico com significado ( $p=0,034$ ).

Tabela 104

*Resultados da análise de variância do Total da EAA-EI2, em função do País para realização de Formação Universitária*

Origem	Tipo III Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	R+
Modelo Corrigido	60,471 <sup>a</sup>	2	30,235	3,454	0,034
Intercepto	56497,455	1	56497,455	6453,776	0,000
País para Formação Universitária	60,471	2	30,235	3,454	0,034
Erro	1339,388	153	8,754		
Total	76464,500	156			
Total Corrigido	1399,859	155			

a. R Quadrado=0,043 (R Quadrado Ajustado=0,031)

O teste de *Tukey* indicou que os educadores que gostariam de realizar Formação Universitária em Portugal ou em Angola se encontram num subconjunto distinto dos colegas que gostariam de fazer Formação Universitária em Outro país, tendo sido considerado o subconjunto 1 por apresentar um valor maior (0,539). Os educadores de infância com valores mais altos no *Total da EAA-EI2* foram os que pretendiam fazer Formação Universitária em Outro país (cf. Tabela 105).

Tabela 105

*Teste a posteriori à variável País para realização de Formação Universitária - Total da EAA-EI2*

País para realização de Formação Universitária	N	Subconjuntos	
		1	2
Portugal	32	21,1406	
Angola	96	21,8542	21,8542
Outro País	28		23,1250
R+		0,539	0,145

Retomando a Questão de estudo 11a, importa salientar as diferenças estatisticamente significativas encontradas nas dimensões *Competência*, *Autoaceitação* e no *Total EAA-EII* e no *Reconhecimento Profissional em Contexto Laboral*, em função dos objetivos académicos dos educadores, favoráveis (superiores) ao grupo de educadores com objetivos de realização de um curso universitário. Quanto à Questão de estudo 11b, registaram-se diferenças estatisticamente significativas no *Total da EAA-EII*, na dimensão *Reconhecimento*

*Profissional em Contexto Laboral* e no *Total da EAA-EI2*, observando-se uma superioridade dos resultados no grupo de educadores com objetivos de formação universitária em Outro país.

### 7.2.6. Autoconceito e satisfação

Para responder à questão de estudo “*Q12: Existem correlações entre o autoconceito e a satisfação dos educadores de infância (baixa, média e alta)?*”, foram correlacionadas (correlações de *Spearman*) as duas escalas de avaliação do autoconceito com a questão do inquérito relativa à satisfação dos educadores (cf. Tabela 106). Todas as correlações obtidas entre as dimensões e os totais das escalas do autoconceito e a satisfação revelaram-se estatisticamente significativas, variando entre  $r=.15$ ;  $p<0,05$  e  $r=.37$ ;  $p<0,01$  sugerindo que estas duas variáveis aumentam ou diminuem a par uma com a outra.

Tabela 106

*Correlações de Spearman entre a EAA-EI1 e a EAA-EI2 com a satisfação profissional*

Dimensões		Satisfação Profissional
Comp	Correlação de <i>Spearman</i>	.370**
Riri	Correlação de <i>Spearman</i>	.342**
Auac	Correlação de <i>Spearman</i>	.290**
Satis	Correlação de <i>Spearman</i>	.155*
Total EAA-EI1	Correlação de <i>Spearman</i>	.410**
RPCL	Correlação de <i>Spearman</i>	.345**
PCCL	Correlação de <i>Spearman</i>	.248**
Total EAA-EI2	Correlação de <i>Spearman</i>	.358**

\* $p<0,05$ ; \*\* $p<0,01$

Legenda: Comp=Competência; Riri=Relações-iniciativas-riscos; Auac=Autoaceitação; Satis=Satisfação; Total EAA-EI1=Total da Escala de Avaliação do Autoconceito dos Educadores de Infância 1; RPCL= Reconhecimento Profissional em Contexto Laboral; PCCL= Pertença-cooperatividade em Contexto Laboral; Total EAA-EI2= Total da Escala de Avaliação do Autoconceito dos Educadores de Infância 2.

Em relação à Questão de estudo 12, registaram-se correlações estatisticamente significativas e positivas entre a satisfação profissional e todas as dimensões do autoconceito, além das escalas totais.

Apresentados os resultados obtidos no estudo do envolvimento e do autoconceito dos educadores da amostra, segue-se a descrição dos resultados obtidos quando se relacionou

envolvimento com autoconceito.

### 7.3. Relações entre o envolvimento e o autoconceito

Este ponto recupera a Q13: “*Existem relações entre o envolvimento e o autoconceito dos educadores de infância?*” e mostra os resultados encontrados na correlação entre as *Escalas de Avaliação do Envolvimento dos Educadores de Infância 1 e 2* (EAE-EI1 e EAE-EI2) e as *Escalas de Avaliação do Autoconceito dos Educadores de Infância 1 e 2* (EAA-EI1 e EAA-EI2), apresentados nas Tabelas 107, 108, 109 e 110.

Foram encontradas correlações positivas e significativas entre todas as dimensões das escalas, com exceção de: *Satisfação e Absorção* (cf. Tabela 107); *Satisfação e Interpessoalidade* (cf. Tabela 109); *Satisfação e Consciência-pedagógica-participação* (cf. Tabela 109) e *Satisfação e o Total da EAE-EI2* (cf. Tabela 109).

Consultando a Tabela 107, que relaciona as dimensões da escala EAA-EI1 com as da EAE-EI1, obtiveram-se correlações significativas e positivas para todas as dimensões com exceção da *Satisfação e Absorção*. Para a dimensão *Competência* verifica-se que a maior correlação foi obtida com a dimensão *Vigor-dedicação* ( $r=.64$ ;  $p<.001$ ), e a menor foi observada com a dimensão *Absorção* ( $r=.42$ ;  $p<.001$ ). No caso da dimensão *Relações-iniciativas-riscos*, o valor de maior correlação ( $r=.45$ ;  $p<.001$ ) foi obtido com o *Total da EAE-EI1* e o menor com a *Absorção* ( $r=.42$ ;  $p<.001$ ). Para a dimensão *Autoaceitação*, obteve-se o maior valor ( $r=.48$ ;  $p<.001$ ) com o *Total da EAE-EI1*, e o menor com a *Absorção* ( $r=.43$ ;  $p<.001$ ). No caso da *Satisfação*, observaram-se correlações muito baixas com a dimensão *Vigor-dedicação* ( $r=.18$ ;  $p<.001$ ) e com o *Total da EAE-EI1* ( $r=.17$ ;  $p<.001$ ). Para o *Total da EAA-EI1*, obteve-se a maior correlação com o *Vigor-dedicação* ( $r=.63$ ;  $p<.001$ ) e a menor com a *Absorção* ( $r=.47$ ;  $p<.001$ ).

Tabela 107

Coeficientes de correlação entre a EAA-EI1 e a EAE-EI1

Dimensões		Vide	Abso	Total EAE-EI1
Comp	Correlação de <i>Pearson</i>	.648**	.428**	.616**
	R+ (2-tailed)	.000	.000	.000
	N	198	198	198
Riri	Correlação de <i>Pearson</i>	.426**	.423**	.459**
	R+ (2-tailed)	.000	.000	.000
	N	198	198	198
Auac	Correlação de <i>Pearson</i>	.450**	.433**	.480**
	R+ (2-tailed)	.000	.000	.000
	N	198	198	198
Satis	Correlação de <i>Pearson</i>	.187*	.104	.170*
	R+ (2-tailed)	.008	.145	.017
	N	198	198	198
Total EAA-EI1	Correlação de <i>Pearson</i>	.637**	.474**	.626**
	R+ (2-tailed)	0,000	.000	.000
	N	198	198	198

\*p&lt;0,05; \*\*p&lt;0,01

Legenda: Comp=Competência; Riri=Relações-iniciativas-riscos; Auac=Autoaceitação; Satis=Satisfação; Vide= Vigor-dedicação; Abso=Absorção; Total EAE-EI1=Total da Escala de Avaliação do Envolvimento dos Educadores de Infância 1; Total EAA-EI1=Total da Escala de Avaliação do Autoconceito dos Educadores de Infância 1.

Na Tabela 108, que relaciona as dimensões da EAA-EI2 com as da EAE-EI1, verificam-se correlações significativas e positivas para todas as dimensões das escalas. Para a dimensão *Reconhecimento Profissional em Contexto Laboral*, verificou-se que a maior correlação foi a obtida com a dimensão *Vigor-dedicação* ( $r=.58$ ;  $p<.001$ ) e a menor foi observada com a *Absorção* ( $r=.35$ ;  $p<.001$ ). No caso da dimensão *Pertença-cooperatividade em Contexto Laboral*, a maior correlação ( $r=.52$ ;  $p<.001$ ) foi a obtida com a dimensão *Vigor-dedicação* e a menor com a *Absorção* ( $r=.39$ ;  $p<.001$ ). Para o *Total da EAA-EI2* obteve-se a maior correlação com a dimensão *Vigor-dedicação* ( $r=.64$ ;  $p<.001$ ) e a menor com a *Absorção* ( $r=.41$ ;  $p<0.01$ ).



Tabela 108  
*Coefficientes de correlação entre a EAA-EI2 e a EAE-EI1*

Dimensões		Vide	Abso	Total EAE-EI1
RPCL	Correlação de <i>Pearson</i>	.583**	.359**	.544**
	R+ (bilateral)	.000	.000	.000
	N	198	198	198
PLCL	Correlação de <i>Pearson</i>	.528**	.390**	.518**
	R+ (bilateral)	.000	.000	.000
	N	198	198	198
Total EAA-EI2	Correlação de <i>Pearson</i>	.642**	.419**	.608**
	R+ (bilateral)	.000	.000	.000
	N	198	198	198

\*p < 0,05; \*\*p < 0,01

Legenda: RPCL=Reconhecimento Profissional em Contexto Laboral; PCCL=Pertença-cooperatividade em Contexto Laboral; Vide= Vigor-dedicação; Abso=Absorção; Total EAE-EI1= Total da Escala de Avaliação do Envolvimento dos Educadores de Infância 1; Total EAA-EI2= Total da Escala de Avaliação do Autoconceito dos Educadores de Infância 2.

A Tabela 109 mostra as relações entre as dimensões da EAA-EI1 e as da EAE-EI2, tendo-se obtido correlações significativas e positivas com todas as dimensões, com exceção da dimensão *Satisfação*, em relação à qual não se obtiveram correlações significativas com qualquer das dimensões da EAE-EI2. No caso da dimensão *Competência*, verifica-se a maior correlação obtida com o *Total da EAE-E2* ( $r=.74$ ;  $p<.001$ ) e a menor com a *Consciência-pedagógica-participação* ( $r=.52$ ;  $p<.001$ ). Quanto à dimensão *Relações-iniciativas-riscos*, a maior correlação ( $r=.35$ ;  $p<.001$ ) foi estabelecida com o *Total da EAE-E2* e a menor com a *Consciência-pedagógica-participação* ( $r=.30$ ;  $p<.001$ ). A dimensão *Autoaceitação* correlacionou-se mais ( $r=.49$ ;  $p<.001$ ) com a *Interpessoalidade*, e menos com a *Consciência-pedagógica-participação* ( $r=.30$ ;  $p<.001$ ). O *Total da EAA-EI1* obteve a maior correlação com o *Total da EAE-E2* ( $r=.66$ ;  $p<.001$ ) e a menor com a *Consciência-pedagógica-participação* ( $r=.47$ ;  $p<.001$ ).

Tabela 109  
*Coeficientes de correlação entre a EAA-EI1 e a EAE-EI2*

Dimensões		Inter	Copart	Total EAE-EI2
Comp	Correlação de <i>Pearson</i>	.731**	.529**	.749**
	R+ (2-tailed)	.000	.000	.000
	N	198	198	198
Riri	Correlação de <i>Pearson</i>	.326**	.308**	.359**
	R+ (2-tailed)	.000	.000	.000
	N	198	198	198
Auac	Correlação de <i>Pearson</i>	.499**	.301**	.489**
	R+ (2-tailed)	.000	.000	.000
	N	198	198	198
Satis	Correlação de <i>Pearson</i>	.096	.086	.104
	R+ (2-tailed)	.177	.230	.144
	N	198	198	198
Total EAA-EI1	Correlação de <i>Pearson</i>	.645**	.478**	.664**
	R+ (2-tailed)	.000	.000	.000
	N	198	198	198

\*p < 0,05; \*\*p < 0,01

Legenda: Comp = Competência; Riri = Relações-iniciativas-riscos; Auac = Autoaceitação; Satis = Satisfação; Inter=Interpessoalidade; Copart=Consciência pedagógica-participação; Total EAE-EI2=Total da Escala de Avaliação do Envolvimento dos Educadores de Infância 2; Total EAA-EI1= Total da Escala de Avaliação do Autoconceito dos Educadores de Infância 1.

A Tabela 110 resume as correlações encontradas entre as dimensões da EAA-EI2 e as da EAE-EI2. Obtiveram-se correlações significativas e positivas entre todas as dimensões das escalas. Especificando, para a dimensão *Reconhecimento Profissional em Contexto Laboral*, a maior correlação foi estabelecida com o *Total da EAE-EI2* ( $r=.64$ ;  $p<.001$ ) e a menor com a *Consciência pedagógica-participação* ( $r=.53$ ;  $p<.001$ ). A dimensão *Pertença-cooperatividade em Contexto Laboral* correlacionou-se em maior grau ( $r=.60$ ;  $p<.001$ ) com a dimensão *Interpessoalidade* e com o *Total da EAE-E2* e menos com a dimensão *Consciência pedagógica-participação* ( $r=.39$ ;  $p<.001$ ). O *Total da EAA-EI2* obteve maior correlação com o *Total da EAE-E2* ( $r=.72$ ;  $p<.001$ ) e menor com a dimensão *Consciência pedagógica-participação* ( $r=.55$ ;  $p<.001$ ).

Tabela 110  
*Coeficientes de correlação entre a EAA-EI2 e a EAE-EI2*

Dimensões		Inter	Copart	Total EAE-EI2
RPCL	Correlação de <i>Pearson</i>	.597**	.536**	.648**
	R+ (bilateral)	.000	.000	.000
	N	198	198	198
PCLC	Correlação de <i>Pearson</i>	.607**	.398**	.607**
	R+ (bilateral)	.000	.000	.000
	N	198	198	198
Total EAA-EI2	Correlação de <i>Pearson</i>	.682**	.558**	.721**
	R+ (bilateral)	.000	.000	.000
	N	198	198	198

\*p < 0,05; \*\*p < 0,01

Legenda: RPCL=Reconhecimento Profissional em Contexto Laboral; PCCL=Pertença-cooperatividade em Contexto Laboral; Inter=Interpessoalidade; Copart=Consciência pedagógica-participação; Total EAE-EI2= Total da Escala de Avaliação do Envolvimento dos Educadores de Infância 2; Tot\_EAA-EI2= Total da Escala de Avaliação do Autoconceito dos Educadores de Infância 2.

No que concerne à Questão de estudo 13, salientam-se as correlações estatisticamente significativas e positivas entre a maioria das dimensões do envolvimento e do autoconceito.

Apresentam-se de seguida os resultados encontrados nas dimensões das necessidades de formação e respetivo total.

#### 7.4. Resultados nas necessidades de formação

No que respeita aos resultados relativos à escala das necessidades de formação, encontraram-se as seguintes médias: *Gestão da profissão* (26,48), *Administração da progressão das aprendizagens* (8,40), *Utilização das novas tecnologias* (6,75) e para o *Total da EANF-EI* (13,88).

Passa-se a apresentar a distribuição dos educadores pelas necessidades de formação, em termos de elevado interesse, intermédio e nenhum interesse em frequentar ações de formação, seguindo-se a descrição dos resultados obtidos quando se analisou as necessidades de formação em função das variáveis sociodemográficas (Tipo de Instituição e Habilitações Literárias), da formação profissional, da formação inicial, dos objetivos académicos, assim como da satisfação profissional dos educadores.

#### 7.4.1. Distribuição dos educadores pela EANF-EI

Para responder à questão de estudo Q14: “Como se distribuem os educadores de infância pelas necessidades de formação, em termos de interesse elevado, intermédio e nenhum interesse?”, foram incluídos unicamente os educadores que responderem aos itens da *Escala de Avaliação das Necessidades de Formação dos Educadores de Infância* (cf. Tabela 111), categorizando as respostas da seguinte forma: o valor 1 (nenhum interesse), os valores 2 e 3 (interesse intermédio) e os valores 4 e 5 (interesse elevado).

Tabela 111

*Distribuição dos educadores de infância pela EANF-EI, em termos de interesse (valores em %)*

Dimensões	Nenhum interesse (%)	Interesse Intermédio (%)	Interesse Elevado (%)
Gestão da profissão (Geprof)	0	1	99
Administração da progressão das aprendizagens (Apap)	1	8	91
Utilização das novas tecnologias (Unte)	9	32	59
Total EANF-EI	0	3	97

Legenda: Total EANF-EI= Total da Escala de Avaliação das Necessidades de Formação dos Educadores.

A Tabela 111 mostra que a maioria dos educadores tem um interesse elevado em participar em ações de formação. Foi na dimensão *Gestão da profissão* que os educadores mostraram o maior interesse (99%, quase a totalidade). Relativamente à dimensão *Administração da progressão das aprendizagens*, 91% dos educadores manifestou interesse elevado, tendo sido na dimensão *Utilização das novas tecnologias*, que menos educadores de infância expressaram interesse elevado (59%).

Foi utilizado o teste do Qui-quadrado (cf. Tabela 112) procurando analisar se existiam diferenças entre os três grupos de educadores (em termos de elevado, intermédio e nenhum interesse).

Tabela 112

*Aplicação do Qui-quadrado à distribuição dos educadores de infância pela EANF-EI, em termos de elevado, intermédio e nenhum interesse (valores em frequência)*

	Total EANF-EI	Geprof	Apap	Unte
Qui-quadrado	126,404 <sup>a</sup>	140,108 <sup>b</sup>	268,586 <sup>c</sup>	51,783 <sup>d</sup>
df	27	1	2	2
Asymp. R+	0,000	0,000	0,000	0,000

a. 0 (0,0%) com frequências esperadas inferiores a 5. A frequência mínima esperada é de 7,1.; b. 0 (0,0%) com frequências esperadas inferiores a 5. A frequência mínima esperada é 74,0; c. 0 (0,0%) com frequências esperadas inferiores a 5. A frequência mínima esperada é 60,3. d. 0 (0,0%) com frequências esperadas inferiores a 5. A frequência mínima esperada é 46,0.

Legenda: Total EANF-EI=Total da Escala de Avaliação das Necessidades de Formação dos Educadores de Infância; Geprof=Gestão da profissão; Apap=Administração da progressão das aprendizagens; Unte=Utilização das novas tecnologias.

Verificou-se que nas três dimensões consideradas, e no *Total da EANF-EI*, existem diferenças estatisticamente significativas entre os educadores com níveis de interesse diferentes, ocorrendo um número superior de educadores que apresentaram elevado interesse em frequentar ações de formação.

Assim, respondendo à Questão de estudo 14, a maioria dos educadores de infância apresentou interesse elevado, em todas as dimensões das necessidades de formação. Registaram-se diferenças estatisticamente significativas, em função da variável necessidades de formação, em todas as dimensões (*Gestão da profissão, Administração da progressão das aprendizagens, Utilização das novas tecnologias*) e no *Total da EANF-EI*.

#### **7.4.2. Necessidades de formação e variáveis sociodemográficas**

Procurando responder às questões de estudo *Q15a*: “Será que existem diferenças estatisticamente significativas nas necessidades de formação dos educadores de infância, em função do tipo de instituição (pública versus privada)?” e *Q15b*: “Será que existem diferenças estatisticamente significativas nas necessidades de formação dos educadores de infância em função das habilitações literárias?”, as análises consideraram a *Escala de Avaliação das*

*Necessidades de Formação dos Educadores de Infância (EANF-EI) em função das variáveis sociodemográficas (cf. Tabela 113).*

Tabela 113

*Média e Desvio-padrão da EANF-EI, em função das variáveis sociodemográficas*

Variáveis		Geprof		Apap		Unte		Total EANF_EI	
		M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Tipo de Instituição	Pública	26,56	3,40	8,27	1,19	7,37	2,24	14,06	1,95
	Privada	26,45	4,24	8,45	1,61	6,53	2,44	13,81	2,11
Habilitações	Ensino Básico	26,00	4,36	7,94	1,65	6,22	2,46	13,39	2,25
Literárias	Ensino Secundário	26,49	3,95	8,52	1,37	6,84	2,37	13,95	1,98
	Ensino Superior	27,35	3,46	9,00	1,38	7,30	2,34	14,55	1,78
	Formação Profissional	27,62	3,93	8,75	1,75	8,13	2,03	14,83	1,75

Legenda: Geprof=Gestão da profissão; Apap=Administração da progressão das aprendizagens; Unte=Utilização as novas tecnologias; Total EANF-EI= Total da Escala de Avaliação das Necessidades de Formação dos Educadores de Infância.

Além das médias e desvios-padrão, foi feita a análise de variância para cada uma das dimensões da EANF-EI e respetivo total.

### *Gestão da profissão*

Como se observa na Tabela 114, encontrou-se um modelo global explicativo não significativo ( $\rho=0,569$ ), não se observando diferenças estatisticamente significativas em função das variáveis sociodemográficas:  $\rho=0,181$  e  $\rho=0,547$ , considerando as Habilitações Literárias e o Tipo de Instituição, respetivamente.

Tabela 114

*Resultados da análise de variância da dimensão Gestão da profissão, em função das variáveis sociodemográficas*

Origem	Tipo III Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	R+	Eta parcial quadrado
Modelo corrigido	94,077 <sup>a</sup>	7	13,440	,824	0,569	0,029
Intercepto	31852,185	1	31852,185	1952,645	0,000	0,911
HL	80,352	3	26,784	1,642	0,181	0,025
TI	5,943	1	5,943	,364	0,547	0,002
HL * TI	51,593	3	17,198	1,054	0,370	0,016
Erro	3099,342	190	16,312			
Total	142027,000	198				
Total corrigido	3193,419	197				

a. R Quadrado=0,029 (R Quadrado Ajustado=-0,006)

Legenda: TI=Tipo de Instituição; HL=Habilitações Literárias.

### *Administração da progressão das aprendizagens*

Quanto a esta dimensão, tem-se um modelo significativo fraco ( $\rho=0,048$ ), que explica 4% da variância total ( $R^2_{ajustado}=-0,037$ ), conforme se pode observar na Tabela 115. Observam-se também diferenças significativas considerando a variável Habilitações Literárias ( $\rho=0,029$ ).

Tabela 115

*Resultados da análise de variância da dimensão Administração da progressão das aprendizagens, em função das variáveis sociodemográficas*

Origem	Tipo III Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	R+	Eta parcial quadrado
Modelo corrigido	32,097 <sup>a</sup>	7	4,585	2,077	0,048	0,071
Intercepto	3257,904	1	3257,904	1475,984	0,000	0,886
HL	20,379	3	6,793	3,078	0,029	0,046
TI	,793	1	,793	,359	0,550	0,002
HL * TI	5,726	3	1,909	,865	0,460	0,013
Erro	419,382	190	2,207			
Total	14419,000	198				
Total corrigido	451,480	197				

a. R Quadrado=0,071 (R Quadrado Ajustado=0,037)

Legenda: TI=Tipo de Instituição; HL=Habilitações Literárias.

Atendendo a estes resultados, foi realizado um teste *a posteriori* – Tukey, tendo-se verificado que não se destaca nenhum dos subgrupos de habilitações literárias, uma vez que se obteve apenas um subconjunto (cf. Tabela 116).

Tabela 116

*Teste a posteriori à variável Habilitações Literárias – dimensão Administração da progressão das aprendizagens*

Habilitações Literárias	N	Subconjunto 1
Ensino Básico	63	7,9365
Ensino Secundário	104	8,5192
Formação Profissional	8	8,7500
Ensino Superior	23	9,0000
R+		0,102

### *Utilização das novas tecnologias*

Foi realizada a análise de variância nesta dimensão, considerando as variáveis sociodemográficas (cf. Tabela 117).

Tabela 117

*Resultados da análise de variância da dimensão Utilização das novas tecnologias, em função das variáveis sociodemográficas*

Origem	Tipo III Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	R <sup>2</sup>	Eta parcial quadrado
Modelo corrigido	81,329 <sup>a</sup>	7	11,618	2,079	0,048	0,071
Intercepto	2419,070	1	2419,070	432,772	0,000	0,695
HL	42,386	3	14,129	2,528	0,059	0,038
TI	19,269	1	19,269	3,447	0,065	0,018
HL* TI	15,336	3	5,112	,915	0,435	0,014
Erro	1062,045	190	5,590			
Total	10158,000	198				
Total corrigido	1143,374	197				

a. R Quadrado=0,071 (R Quadrado Ajustado=0,037)

Legenda: TI=Tipo de Instituição; HL=Habilitações Literárias.

Como se pode observar, estamos perante um modelo global explicativo significativo ( $p=0,048$ ) de 2% da variância total ( $R^2_{ajustado}=0,024$ ), não se destacando nenhuma das variáveis com significado.

### *Total da EANF-EI*

Consultando a Tabela 118 observa-se um modelo global explicativo não significativo ( $p=0,116$ ).



Tabela 118

*Resultados da análise de variância do Total da EANF-EI, em função das variáveis sociodemográficas*

Origem	Tipo III Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	R+	Eta parcial quadrado
Modelo corrigido	49,115 <sup>a</sup>	7	7,016	1,678	0,116	0,058
Intercepto	9008,155	1	9008,155	2154,908	0,000	0,919
HL	43,924	3	14,641	3,502	<b>0,017</b>	0,052
TI	6,619	1	6,619	1,583	0,210	0,008
HL * TI	13,888	3	4,629	1,107	0,347	0,017
Erro	794,256	190	4,180			
Total	38963,778	198				
Total corrigido	843,371	197				

a. R Quadrado=0,058 (R Quadrado Ajustado=0,024)

Legenda: TI=Tipo de Instituição; HL= Habilitações Literárias.

Ainda que a variável *Habilitações Literárias* tenha tido um efeito significativo ( $p=0,017$ ), verifica-se, com o teste de comparação múltipla *a posteriori* de *Tukey* que não se distingue nenhum dos subgrupos de habilitações (cf. Tabela 119).

Tabela 119

*Teste a posteriori à variável Habilitações Literárias – Total da EANF-EI*

Habilitações Literárias	N	Subconjunto I
Ensino Básico	63	13,3862
Ensino Secundário	104	13,9487
Formação Profissional	8	14,5507
Ensino Superior	23	14,8333
R+		0,108

Na análise das variáveis sociodemográficas que poderão explicar a variância dos resultados obtidos nas diferentes dimensões da EANF-EI, verificou-se a importância da variável *Habilitações Literárias* nas dimensões *Administração da progressão das aprendizagens* e no *Total da Escala de Avaliação das Necessidades de Formação dos Educadores de Infância*. Esta relação encontrada poderá indicar que as habilitações literárias dos educadores estão relacionadas com o seu interesse em realizar ações de formação em áreas

onde possam aprender acerca de instrumentos para a avaliação formativa e sumativa das aprendizagens das crianças, conhecer materiais que contribuam para realizar o balanço de competências e debater formas e modelos de planos de recuperação no sentido da progressão da criança.

Deste modo, em resposta à Questão de estudo 15a, importa salientar que não se observaram diferenças significativas em função do *Tipo de Instituição* (pública versus privada). Quanto à Questão de estudo 15b, registaram-se diferenças estatisticamente significativas nas necessidades de formação dos educadores de infância em função da variável *Habilitações Literárias*, na dimensão *Administração da progressão das aprendizagens* e no *Total da EANF-EI*. Tais diferenças apresentaram-se favoráveis ao grupo que frequentou o Ensino Superior, ou seja, os educadores deste grupo apresentam resultados mais elevados nessas dimensões, quando comparados com educadores com menos habilitações literárias.

#### **7.4.3. Necessidades de formação e formação inicial**

A avaliação das necessidades de formação dos educadores de infância foi também considerada neste trabalho em função da existência ou não de formação inicial, sob a forma da *Q16*: “*Será que existem diferenças estatisticamente significativas nas necessidades de formação dos educadores de infância em função da formação inicial em educação pré-escolar (com formação inicial versus sem formação inicial)?*”.

Na Tabela 120 apresentam-se os resultados do teste *t-Student* para as dimensões da EANF-EI e respetivo total, tendo em conta a existência ou não de formação inicial em educação pré-escolar.

Tabela 120

*Média, Desvio-padrão e resultados do teste t-Student a EANF-EI, em função da formação inicial em educação pré-escolar*

Necessidades de Formação	Formação inicial	N	M	DP	t	df	R+ (2-tailed)
Geprof	sim	92	26,7717	3,84337	0,942	195	0,347 (ns)
	não	105	26,2286	4,19995			
Apap	sim	92	8,8043	1,26003	3,597	195	0,001***
	não	105	8,0476	1,63719			
Unte	sim	92	7,0000	2,43148	1,356	195	0,177 (ns)
	não	105	6,5333	2,39015			
Total EANF-EI	sim	92	14,1920	2,00319	2,003	195	0,047*
	não	105	13,6032	2,10519			

\*p<0.05; \*\*\*p<0.001; ns=não significativo

Legenda: Geprof=Gestão da profissão; Apap=Administração da progressão das aprendizagens; Unte=Utilização das novas tecnologias; Total EANF-EI=Total da Escala de Avaliação das Necessidades de Formação dos Educadores de Infância.

Da análise da Tabela 120, verifica-se que os educadores com formação inicial em educação pré-escolar (n=92) são também aqueles que apresentam valores médios mais altos, com diferenças estatisticamente significativas na dimensão *Administração da progressão das aprendizagens* entre os educadores com formação (M=8,80; DP=1,26); e sem formação inicial (M=8,04; DP=1,63),  $p<0,001$ ), bem como no *Total da EANF-EI* (educadores com formação inicial M=14,19; DP=2,00 e educadores sem formação inicial M=13,60; DP=2,10),  $p<0,05$ . No caso das dimensões *Gestão da profissão* e *Utilização das novas tecnologias*, não se observaram diferenças estatisticamente significativas.

Respondendo à Questão de estudo 16, existem diferenças estatisticamente significativas, em função da variável Formação Inicial, na dimensão *Administração da progressão das aprendizagens* e no *Total da EANF-EI*.

#### 7.4.4. Necessidades de formação e formação profissional

Relativamente à questão de estudo Q17a: “Existem diferenças nas necessidades de formação dos educadores de infância, em função da formação profissional (não realizada versus realizada)?” e à questão de estudo “Q17b: Existem diferenças nas necessidades de formação dos educadores de infância, quanto a formação profissional (suportada pelo

*estabelecimento de ensino versus pelos próprios)?”*, podemos observar os valores da média e desvio-padrão obtidos nas dimensões da EANF-EI e respectivo total segundo a formação profissional, na Tabela 121.

Tabela 121

*Média e Desvio-padrão dos educadores a EANF-EI, em função da formação profissional*

Formação Profissional	Geprof		Apap		Unte		Total EANF-EI	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Não	26,43	4,33	8,27	1,55	6,29	2,41	13,66	2,18
Sim, suportada pelo estabelecimento	27,00	2,68	8,66	1,26	7,85	2,03	14,50	1,54
Sim, suportada pelo próprio	25,94	4,50	8,40	1,67	6,83	2,48	13,72	2,21

Legenda: Geprof=Gestão da profissão; Apap=Administração da progressão das aprendizagens; Unte=Utilização das novas tecnologias; Total EANF-EI=Total da Escala de Avaliação das Necessidades de Formação dos Educadores de Infância.

O modelo explicativo encontrado não apresenta significado estatístico no caso das dimensões *Gestão da Profissão e Administração da progressão das aprendizagens* (cf. Anexos 13 e 14).

#### *Utilização das novas tecnologias*

Nesta dimensão, o modelo explicativo, ainda que globalmente muito fraco, apresenta significado estatístico ( $p=0,001$ ), explicando 6% da variância total ( $R^2=0,057$ ). Existem, pois, diferenças estatisticamente significativas ( $p=0,001$ ), relativamente à dimensão *Utilização das novas tecnologias* (cf. Tabela 122).

Tabela 122

*Resultados da análise de variância da dimensão Utilização das novas tecnologias, em função da formação profissional*

Origem	Tipo III Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	R+
Modelo Corrigido	74,678 <sup>a</sup>	2	37,339	6,768	0,001
Intercepto	7151,178	1	7151,178	1296,229	0,000
Formação Profissional	74,678	2	37,339	6,768	0,001
Erro	1048,213	190	5,517		
Total	9839,000	193			
Total Corrigido	1122,891	192			

a. R Quadrado=0,067 (R Quadrado Ajustado=0,057)

Nesta medida, optou-se por recorrer ao teste de *Tukey*, o qual indicou que os educadores que não fizeram formação profissional e os que a fizeram suportada pelos próprios (n=152) se encontram num subconjunto distinto relativamente aos que fizeram formação profissional suportada pelo estabelecimento de ensino em que trabalhavam (n=41), uma vez que foi considerado o subconjunto 1 por apresentar um valor mais alto ( $\rho=0,496$ ). Com base nestes resultados, percebe-se que os educadores de infância com valores mais altos na dimensão *Utilização das novas tecnologias* são também os que fizeram formação profissional financiada pelo estabelecimento de ensino em que trabalham (cf. Tabela 123).

Tabela 123

*Teste a posteriori à variável formação profissional – dimensão Utilização das novas tecnologias*

Formação Profissional	N	Subconjuntos	
		1	2
Não	117	6,2906	
Sim, suportada pelo próprio	35	6,8286	6,8286
Sim, suportada pelo estabelecimento	41		7,8537
R+		0,496	0,082

*Total da EANF-EI*

Considerando a escala total, o modelo explicativo encontrado, além de globalmente fraco, não apresenta significado estatístico (cf. Anexo 15).

Deste modo, e em relação à Questão de estudo 17a, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, em função da variável formação profissional na dimensão *Utilização das novas tecnologias*, em que os educadores de infância que realizaram formação profissional apresentaram valores mais altos de interesse em frequentar ações de formação em relação aos educadores que não a realizaram.

Quanto à questão de estudo *Q17b*: “*Quais as oscilações nas necessidades de formação dos educadores de infância, tendo em conta a formação profissional (suportada pelo estabelecimento de ensino versus pelo próprio)* existiram diferenças estatisticamente

significativas na dimensão *Utilização das novas tecnologias* em função da variável formação profissional, com superiores resultados no subgrupo com formação suportada pelo estabelecimento de ensino em que trabalham.

#### 7.4.5. Necessidades de formação e objetivos académicos

Focando agora as questões de estudo *Q18a*: “*Existem diferenças nas necessidades de formação entre educadores com e sem objetivos de realização de um curso universitário?*” e *Q18b*: “*Existem diferenças nas necessidades de formação dos educadores que têm objetivos de realização de um curso universitário em Angola, Portugal, Outro país?*”, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas nas necessidades de formação em função dos objetivos de realização de curso universitário (cf. Anexo 18); no caso do país eleito para realização de curso universitário, encontraram-se diferenças somente numa das categorias – *Gestão da profissão* (cf. Tabela 124).

Tabela 124

*Média e Desvio-padrão dos educadores na EANF-EI, em função do País para realização de Formação Universitária*

País para realização de Formação Universitária	Geprof		Apap		Unte		Total EANF-EI	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Angola	26,18	4,59	8,15	1,75	6,84	2,24	13,72	2,31
Portugal	27,81	2,75	8,78	,97	6,75	2,53	14,45	1,56
Outro País	27,11	3,33	9,14	,85	6,46	2,86	14,24	1,79

Legenda: Geprof=Gestão da profissão; Apap=Administração da progressão das aprendizagens; Unte=Utilização das novas tecnologias; Total EANF-EI=Total da Escala de Avaliação das Necessidades de Formação dos Educadores de Infância.

Os modelos explicativos encontrados para a dimensão *Utilização das novas tecnologias* (cf. Anexo 16) e para o *Total da EANF-EI* (cf. Anexo 17) verificaram-se sem significado estatístico ( $\rho=0,767$  e  $\rho=0,178$ , respetivamente).

### *Administração da progressão das aprendizagens*

Na Tabela 125 pode observar-se, para esta dimensão, um modelo explicativo globalmente muito fraco, com significado estatístico ( $\rho=0,004$ ), correspondendo a 6% da variância total ( $R^2_{\text{ajustado}}=0,058$ ). Existem diferenças significativas para a variável “País para realização de Formação Universitária” ( $\rho=0,004$ ).

Tabela 125

*Resultados da análise de variância da dimensão Administração da progressão das aprendizagens, em função do País para realização de Formação Universitária*

Origem	Tipo III Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	R+
Modelo Corrigido	25,830 <sup>a</sup>	2	12,915	5,797	0,004
Intercepto	8783,063	1	8783,063	3942,457	0,000
País para Formação Universitária	25,830	2	12,915	5,797	0,004
Erro	340,856	153	2,228		
Total	11519,000	156			
Total Corrigido	366,686	155			

a. R Quadrado=0,070 (R Quadrado Ajustado=0,058)

A aplicação do teste de *Tukey* (cf. Tabela 126) permitiu verificar que os educadores que pretendiam realizar uma formação universitária em Portugal ou em Outro país ( $n=60$ ) se distinguem dos que pretendiam realizar uma formação universitária em Angola ( $n=96$ ), uma vez que foi considerado o subconjunto 2 por apresentar um valor mais alto (0,536). Assim, os educadores que pretendiam realizar uma formação universitária em Portugal ou em Outro país apresentaram valores mais altos para a dimensão *Administração da progressão das aprendizagens*.

Tabela 126

*Teste a posteriori à variável País para realização de Formação Universitária - dimensão Administração da progressão das aprendizagens*

País para realização de Formação Universitária	N	Subconjunto	
		1	2
Angola	96	8,1458	
Portugal	32	8,7812	8,7812
Outro país	28		9,1429
R+		0,150	0,536

Tendo presente a Questão de estudo 18a, importa referir que não se registaram diferenças significativas em função dos objetivos de realização de um curso universitário. Quanto à Questão de estudo 18b, encontraram-se diferenças estatisticamente significativas em função da variável *País para realizar Formação Universitária*, na dimensão *Administração da progressão das aprendizagens*, observando-se uma superioridade dos resultados no grupo com objetivos de formação em Portugal ou em Outro país.

#### 7.4.6. Necessidades de formação e satisfação

Para obter respostas para a Q19: “*Existem correlações entre as necessidades de formação e a satisfação dos educadores de infância (baixa, média ou alta)?*” correlacionou-se (correlações de *Spearman*) a EANF-EI com a questão colocada sobre a satisfação dos educadores (cf. Tabela 127).

Tabela 127

*Correlações de Spearman entre a EANF-EI e a satisfação profissional*

Dimensões		Satisfação Profissional
Geprof	Correlação de <i>Spearman</i>	.111
	R+ (2-tailed)	.118
Apap	Correlação de <i>Spearman</i>	.157*
	R+ (2-tailed)	.028
Unte	Correlação de <i>Spearman</i>	.129
	R+ (2-tailed)	.069
Total EANF-EI	Correlação de <i>Spearman</i>	.182*
	R+ (2-tailed)	.010

\*p<0,05

Legenda: Geprof=Gestão da profissão; Apap=Administração da progressão das aprendizagens; Unte=Utilização das novas tecnologias; Total EANF-EI=Total da Escala de Avaliação das Necessidades de Formação dos Educadores de Infância.

Verificaram-se correlações estatisticamente significativas e positivas na dimensão *Administração da progressão das aprendizagens* ( $r=.15$ ;  $p<0,05$ ) e no *Total da EANF-EI* ( $r=.18$ ;  $p<0,05$ )



Deste modo, em resposta à Questão de estudo 19, foram encontradas correlações estatisticamente significativas e positivas entre a *satisfação* profissional e a dimensão *Administração da progressão das aprendizagens*, bem como entre a *satisfação* e o *Total da EANF-EI*, sugerindo que as oscilações de uma afetam, no mesmo sentido, a outra.

### **7.5. Síntese do Capítulo**

Neste capítulo foram apresentados os principais resultados encontrados. Caracterizou-se o envolvimento e o autoconceito dos educadores de infância angolanos através da análise dos valores médios obtidos em cada dimensão das escalas de avaliação (bem como no total das escalas); estudou-se as necessidades de formação e a sua distribuição pelo interesse em participar em ações formativas; envolvimento e autoconceito foram relacionados e foram tidas em conta nas análises o papel das variáveis sociodemográficas (tipo de instituição e habilitações literárias) e da formação profissional, da formação inicial, dos objetivos académicos, da satisfação profissional, e do país eleito para a realização de um curso universitário.

A Tabela 128 sintetiza os resultados significativos e não significativos encontrados, os quais são objeto de discussão no capítulo seguinte.

Tabela 128

*Síntese das relações estatisticamente significativas entre as variáveis analisadas*

Variáveis Dependentes		Variáveis Independentes							
		T.I.	H.L.	F.I.	F.P.		O.A.		S.P.
					a)	b)	a)	b)	
EAE	Vide	n.s	n.s	Com	Real.	S.E.E.	n.s	n.s	r+
	Abso	n.s	n.s	n.s	n.s	n.s	Pret.	n.s	r+
	Total da EAE-EI1	n.s	n.s	Com	Real.	S.E.E.	Pret.	n.s	r+
	Inter	n.s	E.S.	Com	Real.	S.E.E.	n.s	n.s	r+
	Copart	n.s	n.s	Com	Real.	S.E.E/PP	n.s	n.s	r+
	Total da EAE-EI2	n.s	F.P.	Com	Real.	S.E.E/PP	n.s	n.s	r+
EAA	Comp	n.s	E.S.	Com	Real.	n.s	Pret.	n.s	r+
	Riri	n.s	F.P.	Com	n.s	n.s	n.s	n.s	r+
	Auac	n.s	n.s	Com	n.s	n.s	Pret.	n.s	r+
	Satis	n.s	n.s	n.s	n.s	n.s	n.s	n.s	r+
	Total da EAA-EI1	n.s	E.S.	Com	Real.	S.E.E.	Pret.	Outro	r+
	RPCL	n.s	n.s	Com	n.s	n.s	Pret.	Outro	r+
	PCCL	n.s	E.S.	Com	Real.	S.E.E.	n.s	n.s	r+
Total da EAA-EI2	n.s	E.S.	Com	Real.	S.P.P.	Pret.	Outro	r+	
EANF	Geprof	n.s	n.s	n.s	n.s	n.s	n.s	n.s	n.s
	Apap	n.s	E.S.	Com	n.s	n.s	n.s	P/Outro	r+
	Unte	n.s	n.s	n.s	Real.	S.E.E.	n.s	n.s	n.s
	Total da EANF-EI	n.s	E.S.	Com	n.s	n.s	n.s	n.s	r+

Legenda: EAE=Escala de Avaliação do Envolvimento; EAA=Escala de Avaliação do Autoconceito; EANF=Escala de Avaliação das Necessidades de Formação; Vide=Vigor-dedicação; Abso=Absorção; Total da EAE-EI1=Total da Escala de Avaliação do Envolvimento dos Educadores de Infância 1; Inter=Interpessoalidade; Copart=Consciência pedagógica-participação; Total da EAE-EI2=Total da Escala de Avaliação do Envolvimento dos Educadores de Infância 2; Comp=Competência; Riri=Relações-iniciativas-rios; Auac=Autoconceito; Satis=Satisfação; Total da EAA-EI1=Total da Escala de Avaliação do Autoconceito dos Educadores de Infância 1; RPCL=Reconhecimento Profissional em Contexto Laboral; PCCL=Pertença-cooperatividade em Contexto Laboral; Total da EAA-EI2=Total da Escala de Avaliação do Autoconceito dos Educadores de Infância 2; Geprof=Gestão da profissão; Apap=Administração da progressão das aprendizagens; Unte=Utilização das novas tecnologias; Total da EANF-EI=Total da Escala de Avaliação das Necessidades de Formação dos Educadores de Infância; T.I.=Tipo de Instituição.

Nota: Para simplificação na apresentação das diferenças nas variáveis dependentes, optou-se pelo seguinte critério: colocação na respetiva quadrícula da sigla indicadora do grupo de contraste com superiores resultados, por exemplo, E.S. indica que o grupo com ensino superior teve superiores resultados na Interpessoalidade em função das habilitações literárias. Segue-se a descrição das siglas utilizadas: H.L.=Habilitações Literárias; E.S.=Ensino Superior; F.P.=Formação Profissional; F.I.=Formação Inicial; Com=Com Formação Inicial; F.P.=Formação Profissional; a)=Real.=Realizada; b)= S.E.E.=Suportada pelo estabelecimento de ensino; PP=Pelos próprios; S.P.P.=Suportada pelos próprios; O.A.=Objetivos Académicos; O.A. a)=Frequência de curso Universitário; Pret.=Pretensão de Frequentar um Curso Universitário; b)=País para Formação Universitária; Outro=Outro País; P=Portugal; S.P.=Satisfação Profissional; n.s=relação não significativa. Nas correlações (última coluna do lado direito), o r+ indica que a correlação foi estatisticamente significativa e positiva.

Salientam-se alguns dos resultados obtidos; considerando as variáveis dependentes, as que mais relações significativas apresentaram foram o *Total da Escala de Avaliação do Envolvimento dos Educadores de Infância 2 (Total da EAE-EI2)*, a *Competência (Comp)*, o *Total da Escala de Avaliação do Autoconceito dos Educadores de Infância 1 (Total da EAA-EI1)*, a *Pertença-cooperatividade em Contexto Laboral (PCCL)*, e o *Total da Escala de Avaliação do Autoconceito dos Educadores de Infância 2 (Total da EAA-EI2)*. As variáveis com menor quantidade de relações significativas estabelecidas foram a *Gestão da profissão (Geprof)*, a *Absorção (Abso)*, a *Consciência pedagógica-participação (Copart)*, a *Satisfação*

(*Satis*) e a *Utilização das novas tecnologias (Unite)*. Considerando as variáveis independentes, observa-se que o *Tipo de Instituição (T.I.)* é a que tem menor importância para os resultados obtidos nas variáveis dependentes. As restantes, sobretudo a *Formação Inicial (F.I.)* e a *Satisfação Profissional (S.P.)* mostraram ser importantes para algumas dimensões estudadas.

A Tabela 129 sintetiza as relações encontradas entre o envolvimento e o autoconceito.

Tabela 129

*Síntese das relações estatisticamente significativas entre o envolvimento e o autoconceito*

Dimensões	Vigor-dedicação	Absorção	Total da EAE-EI1
Competência	r+	r+	r+
Relações-iniciativas-riscos	r+	r+	r+
Autoaceitação	r+	r+	r+
Satisfação	r+	n.s	r+
Total da EAA-EI1	r+	r+	r+

Legenda: Total da EAA-EI1=Total da Escala de Avaliação do Autoconceito dos Educadores de Infância 1; Total da EAE-EI1=Total da Escala de Avaliação do Envolvimento dos Educadores de Infância 1.

Salienta-se que foram encontradas correlações significativas e positivas entre todas as dimensões das escalas, com exceção da *Satisfação* com a *Absorção* (não significativa).

Uma vez apresentados os resultados do estudo, passamos a fazer a sua interpretação e discussão.



## Capítulo VIII – Discussão e Conclusões

Neste capítulo pretende-se refletir sobre os resultados encontrados, atendendo ao problema de investigação e questões orientadoras do estudo, avançando para algumas discussões orientadas por referenciais teóricos. Faz-se ainda um balanço do trabalho realizado (contributos, limitações) e sugerem-se algumas direções para futuros estudos a realizar.

De notar que dada a ausência de estudos sobre estas variáveis no contexto dos Educadores de Infância Angolanos, a comparação de resultados tem como apoio outros estudos próximos.

### 8.1. Discussão dos resultados no envolvimento

Começa-se por focar os resultados obtidos no envolvimento, quer em termos de percentagens de educadores com envolvimento baixo ou alto, quer em termos das diferenciações do envolvimento em função das variáveis sociodemográficas (tipo de instituição e habilitações literárias), da formação profissional, da formação inicial, dos objetivos académicos, bem como da satisfação com a profissão.

#### 8.1.1. Envolvimento dos educadores de infância: sua caracterização

Como já apresentado, a maioria dos educadores de infância apresentou envolvimento alto (Q1), em todas as dimensões, exceto na dimensão *Consciência pedagógica-participação* (com 44% de educadores no grupo com envolvimento alto). No entanto, a percentagem de educadores com envolvimento baixo (entre 34% e 56%) não pode ser rejeitada.

A análise das diferenças entre os grupos com baixo/alto envolvimento encontrou diferenças estatisticamente significativas apenas na dimensão *Vigor-dedicação*.

Na revisão da literatura realizada, não se encontraram estudos prévios, efetuados em Angola e com educadores de infância, que permitissem um contraste com os dados do estudo agora realizado. No entanto, a tendência de distribuição dos valores pelo envolvimento dos educadores de infância parece seguir a encontrada na literatura com outros tipos de amostra; por exemplo, em Portugal, Picado (2007) estudou professores do 1º ciclo do ensino básico e encontrou resultados mais elevados de envolvimento na dimensão dedicação, apresentando todos os profissionais um envolvimento acima da média. Também Frade (2015) verificou que os formandos militares da marinha portuguesa apresentavam, na sua maioria, um envolvimento elevado, encontrando maiores diferenças nas dimensões vigor e dedicação. Em Espanha, Dúran, Extremera, Montalbán e Rey (2005) avaliaram professores do ensino básico, secundário e do ensino de adultos, e além da maioria mostrar um alto envolvimento, as dimensões com melhores resultados foram vigor e dedicação.

Estes resultados parecem sugerir, por um lado, que os professores/educadores estão envolvidos no seu trabalho, não obstante a investigação já existente sobre o *burnout* nesta classe profissional (refs) com maior envolvimento; por outro lado, que este envolvimento se caracteriza por energia, empenho e eficácia profissional (vigor e dedicação), noções entendidas como opostas do *burnout* (Maslach & Leiter; Salanova & Schaufeli, 2009). O facto de mais educadores se situarem no baixo envolvimento em relação à dimensão *Consciência pedagógica-participação*, poderá apontar para a existência de lacunas nas condições de trabalho, capazes de obstruir a participação desejável pelo Professor no processo pedagógico. Uma vez que estes resultados permitem poucas comparações, são de incentivar novos contributos empíricos com dados específicos com os educadores de infância angolanos.

### **8.1.2. Envolvimento e variáveis sociodemográficas**

Como já referido, não se registaram diferenças significativas no envolvimento dos educadores, em função da variável *Tipo de Instituição* (Q2a e Q2b). Assim, neste estudo, o facto de a instituição ser pública ou privada, não parece ter relação com o envolvimento dos seus profissionais. Não foram encontrados estudos na literatura sobre esta relação, e especificamente realizados em Angola.

Já relativamente à variável *Habilitações Literárias* (do ensino básico ao mestrado), registou-se diferenças entre os dois grupos (muito envolvidos/pouco envolvidos) na dimensão *Interpessoalidade* e no *Total da EAE-EI2*, pelo que os educadores com formação superior e formação profissional parecem mais habilitados a estabelecer relações e, assim, estarem mais envolvidos.

Os estudos encontrados na literatura chamam a atenção para a importância da formação do Educador de Infância para o desenvolvimento de competências essenciais, em paralelo com qualidades pessoais e relacionais (Libâneo, 2001; Pinto, 2010; Vale, 2008); em Portugal, por exemplo, a habilitação profissional tem vindo a aumentar dado que o mestrado é a habilitação mínima para exercer esta profissão.

Poder-se-á pensar que os educadores com diferentes habilitações literárias se relacionam de forma distinta com as crianças ao nível do cuidado, apoio, desempenho efetivo das suas tarefas e da preocupação pedagógica em transmitir os conceitos e explorar as diferentes áreas do conhecimento, sendo que estas características poderão influenciar igualmente o seu envolvimento profissional (Gonçalves & Veiga, 2006). Assim, as habilitações literárias parecem ser importantes no envolvimento profissional dos educadores e consequente desempenho das suas tarefas, pelo que devem ser empreendidos esforços em Angola para melhorar as habilitações dos educadores, e desenvolver estudos posteriores.

### **8.1.3. Envolvimento e formação inicial**

Considerando a formação inicial (existente ou não) dos educadores estudados (Q3), as diferenças encontrada nas dimensões *Vigor-dedicação* e no *Total da EAE-EI1*, na dimensão *Interpessoalidade* e no *Total da EAE-EI2*, sugerem que o grupo com formação inicial, além de mais envolvido, apresenta características relacionadas com o empenho, a perseverança, a entrega, o estabelecimento de relações positivas no desenvolvimento das suas tarefas mais evidentes do que os colegas sem formação.

As pesquisas neste âmbito vão ao encontro deste resultado; Vale (2008) concluiu que a formação inicial das educadoras exercia influência nas estratégias positivas que desenvolviam com as crianças; Pinto (2010) reforça que uma formação inicial de qualidade é essencial para o bom desempenho da profissão de educador de infância; Gonçalves e Veiga (2006) referem que educadores com diferentes habilitações literárias se relacionam de forma distinta com as crianças ao nível do cuidado, apoio, desempenho efetivo das suas tarefas e da preocupação pedagógica em transmitir os conceitos e explorar as diferentes áreas do conhecimento.

Assim, importa fomentar a extensão da formação inicial e contínua em Angola e avaliar as diferenças em consequência de mudanças a este nível.

### **8.1.4. Envolvimento e formação profissional**

Em relação à formação profissional dos educadores (Q4a e Q4b), encontraram-se diferenças estatisticamente significativas na dimensão *Vigor-dedicação*, no *Total da EAE-EI1*, na *Interpessoalidade*, *Consciência pedagógica-participação* e no *Total da EAE-EI2*, em função da formação profissional (não realizada *versus* realizada). Desta forma, a realização de formação profissional relaciona-se com um maior envolvimento dos educadores, com destaque para a preocupação com o seu desempenho pedagógico, as relações estabelecidas, o afeto e a energia no cumprimento das suas tarefas. Apela-se, pois, à introdução de alterações no sistema



educativo angolano, com o objetivo de promover um empenho profundo na tarefa, através do investimento na qualificação da formação profissional dos educadores de infância, com repercussões positivas em todas as dimensões do envolvimento.

Já o facto de esta formação ser suportada pelo próprio educador ou pelo estabelecimento em que desenvolve a sua atividade (Q4b), resultou em diferenças estatisticamente significativas nas dimensões *Vigor-dedicação*, *Total da EAE-EII* e na *Interpessoalidade* apontando para a possibilidade de os educadores se empenharem com mais vontade e dinamismo nas suas atividades quando o seu local de trabalho se responsabiliza e os valoriza através de formação, sentindo-se envolvidos.

Faz-se notar que na dimensão *Consciência pedagógica-participação* e no *Total da EAE-EI2*, a superioridade dos resultados ocorreu no grupo com formação profissional suportada pelos próprios, sugerindo que estes educadores apresentam preocupação com o seu bom desempenho, investindo na sua formação e procurando ativamente ser melhores profissionais. A realização de entrevistas a estes subgrupos poderia contribuir para clarificar estes resultados.

#### **8.1.5. Envolvimento e objetivos académicos**

No que se refere ao objetivo de realização de um curso superior (Q5a e Q5b), registaram-se diferenças estatisticamente significativas na dimensão *Absorção* e no *Total da EAE-EII*, o que parece indicar que os educadores com pretensão de frequentar um curso universitário estão mais envolvidos proactivamente na sua profissão. O que, por seu turno, pode contribuir para maiores aspirações académicas.

Atendendo ao país desejado para frequentar um curso universitário, não se encontraram diferenças significativas, pelo que as aspirações académicas parecem constituir elementos motivadores independentemente do país ser Angola ou outro.

### **8.1.6. Envolvimento e satisfação**

Foram encontradas correlações estatisticamente significativas e positivas entre a satisfação profissional dos educadores de infância (baixa, média ou alta) e a escala do envolvimento.

As pesquisas científicas que estudaram a satisfação com o envolvimento, ainda que não especificamente com educadores, mas professores, confirmam esta relação positiva (Maslach & Leiter, 2008; Maslach et al., 2001; Salanova et al., 2000); Salanova & Schaufeli, 2009; Simbula, Guglielmi, Schaufeli, & Depolo, 2013), que se estende também ao desenvolvimento e equilíbrio pessoal (Simbula, Guglielmi, Schaufeli, & Depolo, 2013).

Dada a dificuldade em encontrar estudos sobre a relação satisfação-envolvimento dos educadores de infância em contexto angolano, esta relação merece ser aprofundada, por forma a perceber que aspetos poderiam ser melhorados para aumentar quer o envolvimento quer a satisfação dos educadores, promotores do envolvimento profissional e, bem assim, da satisfação no trabalho, influenciando a sua dedicação, as suas relações interpessoais e, conseqüentemente, o seu crescimento profissional.

## **8.2. Discussão dos resultados no autoconceito**

Procura-se agora debater os resultados encontrados no estudo do autoconceito, considerando a caracterização dos educadores, a sua relação com as variáveis sociodemográficas (tipo de instituição e habilitações literárias), a formação profissional, a formação inicial, os objetivos académicos, assim como a satisfação na profissão.

### **8.2.1. Autoconceito dos educadores de infância: sua caracterização**

Todos os educadores apresentaram um autoconceito na categoria alto (Q7), o mesmo sucedendo nas suas dimensões. No entanto, não deve ser ignorado que os educadores com

baixo autoconceito foram entre 41% (dimensão *Competência*) e 47% (*Total das duas escalas e Pertença-cooperatividade em Contexto Laboral*), o que merece algumas considerações, uma vez que pode indiciar a presença de sentimentos de insegurança profissional e dúvidas acerca do papel que desempenham na instituição onde trabalham, com impacto no autoconceito.

Frade (2015) obteve resultados similares com militares dos cursos de formação de sargentos da marinha portuguesa, onde, apesar de a maioria de formandos com elevado autoconceito (60,1%) um número significativo (39,9%) manifestava valores baixos, destacando-se a dimensão *Competência* com 33,3% a pontuar num nível baixo.

Importa, pois, às instituições desenvolver uma preocupação com o bem-estar dos seus funcionários e promoverem condições adequadas e impulsionadoras de habilidades e de aptidões em contextos de formação e de trabalho que contribuam para a melhoria das representações que os educadores de infância têm de si próprios e enquanto profissionais em contextos laborais. Estas práticas devem ser estudadas, contribuindo para o conhecimento neste domínio.

### **8.2.2. Autoconceito e variáveis sociodemográficas**

Relacionando o autoconceito com a variável *Tipo de Instituição* (Q8a), não foram encontradas diferenças significativas entre os educadores com diferentes níveis de autoconceito, à semelhança do que já se referiu no estudo do envolvimento.

Já considerando as *Habilitações Literárias* (Q8b), foram encontradas diferenças nas dimensões *Competência*, *Relações-iniciativas-riscos* e no *Total da EAA-EI1*, na dimensão *Pertença-cooperatividade em Contexto Laboral* e no *Total da EAA-EI2*, favoráveis ao grupo de educadores com Formação Profissional (dimensão *Relações-iniciativas-riscos*) e com Ensino Superior. Ainda que as pesquisas sobre esta relação sejam escassas, importa referir Faria et al. (2000) que ao estudar trabalhadores de áreas diversas, verificou que aqueles que

tinham menos habilitações literárias (4ª classe e 9º ano) apresentavam autoconceito mais baixo e menor capacidade de autoaprendizagem, na totalidade das dimensões dos constructos (autoconceito e autoaprendizagem). Como já referido, a melhoria e promoção das habilitações literárias dos educadores, tanto ao nível da formação inicial como contínua, atendendo ao seu impacto no educador, neste caso ao nível do seu autoconceito afigura-se de grande importância no contexto educativo Angolano.

### **8.2.3. Autoconceito e formação inicial**

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no autoconceito dos educadores, em função da Formação Inicial (Q9), nas dimensões *Competência*, *Relações-iniciativas-riscos*, *Autoaceitação* e no *Total da EAA-EI1*, assim como no *Reconhecimento Profissional em Contexto Laboral*, na *Pertença-cooperatividade em Contexto Laboral* e no *Total da EAA-EI2*. Novamente os resultados sugerem a relação entre as habilitações e conhecimentos profissionais do educador e diversos aspetos do seu autoconceito, bem como, consequentemente, o desenvolvimento das suas práticas educativas, assentes numa base de sentimentos de segurança, iniciativa nas tomadas de decisão, auto-perceção, pertença e consideração profissional.

Faria et al. (2000) encontrou que a formação inicial é importante no desenvolvimento de competências cognitivas e de autoaprendizagens dos profissionais, alertando para a necessidade de se investir na mesma, o que vai ao encontro destes resultados.

Estes dados devem ser considerados como uma recomendação aos órgãos de tutela do ensino pré-escolar angolano, no sentido do reforço da qualidade dos cursos de formação inicial de educadores de infância, avaliando essas mudanças.

#### **8.2.4. Autoconceito e formação profissional**

Encontraram-se também diferenças estatisticamente significativas na Formação Profissional (Q10a), na dimensão *Competência* e no *Total da EAA-EI1*; na dimensão *Pertença-cooperatividade em Contexto Laboral* e no *Total da EAA-EI2*.

Rodríguez (1993) concluiu que as crenças pessoais acerca do ensino e da aprendizagem, existentes no início da formação, melhoram ao longo dos estágios, destacando assim a importância dos mesmos para a tomada de contacto com a realidade pedagógica. À semelhança do já referido, é de destacar a relevância da profissionalização na melhoria do autoconceito dos educadores angolanos, como forma de prosperar a qualidade de ensino pré-escolar, promovendo nos educadores uma autoperceção positiva e identificação com o seu contexto laboral.

Se considerarmos o financiamento da formação profissional (Q10b), registaram-se diferenças significativas no *Total da EAA-EI2*, remetendo para a possibilidade de o investimento por parte do estabelecimento de ensino em que trabalham, na formação dos educadores, ser um fator que valoriza o profissional, contribuindo para o seu autoconceito. Na dimensão *Competência*, *Total da EAA-EI1* e na *Pertença-cooperatividade em Contexto Laboral* a superioridade dos resultados ocorreu no grupo com formação profissional suportada pelos próprios, sugerindo que estes educadores não dependem da sua instituição empregadora para apostar no seu desenvolvimento profissional, contribuindo para se sentirem profissionais mais seguros, competentes e integrados no seu contexto laboral. Assim, importa, mais uma vez, viabilizar as ofertas formativas existentes em Angola nesse sentido.

#### **8.2.5. Autoconceito e objetivos académicos**

Considerando a existência ou não de objetivos académicos dos educadores (Q11a), observaram-se diferenças estatisticamente significativas no autoconceito dos educadores nas

dimensões *Competência, Autoaceitação*, no *Total da EAA-EI1*, no *Reconhecimento Profissional em Contexto Laboral* e na dimensão *Pertença-cooperatividade em Contexto Laboral*. Os educadores com objetivo de frequentar um curso universitário poderão reconhecer a valia de um curso superior para o seu desempenho e reconhecimento profissional.

Assim, o objetivo de frequentar um curso de formação superior (aspirações académicas) parece surgir como fator de autoconceito ou, por outro lado, de o próprio autoconceito funcionar como fator de maiores ambições académicas. Estes resultados reforçam a necessidade de mudança ao nível da habilitação dos educadores no contexto angolano, bem como do seu acompanhamento e estudo.

Outra questão averiguada considera o país onde os educadores gostariam de fazer a formação universitária (Q11b), tendo-se encontrado diferenças estatisticamente significativas no autoconceito dos educadores, no *Total da EAA-EI1*, na dimensão *Reconhecimento Profissional em Contexto Laboral* e no *Total da EAA-EI2*, a favor do grupo com objetivos de formação universitária em Outro país.

Esta questão de estudo não encontra paralelo na literatura, podendo os resultados significar que os educadores angolanos valorizam a formação noutra país enquanto fator de reconhecimento e crescimento profissional, o que se relaciona com o seu autoconceito.

#### **8.2.6. Autoconceito e satisfação**

A satisfação profissional correlacionou-se de forma positiva e significativa com o autoconceito (Q12), em todas as dimensões do autoconceito. O estudo da satisfação dos educadores angolanos pauta por ser escasso, ainda que pertinente; Roque e Veiga (2007) estudaram a relação entre o autoconceito pessoal de professores e as variáveis mal-estar docente, envolvimento na promoção dos alunos e competências para lidar com a indisciplina, tendo encontrado que os professores que manifestaram uma maior satisfação mostravam um

autoconceito mais alto. Resultados na mesma direção foram encontrados por Rego (2001) e Almeida (2006), reforçando a necessidade de aprofundar o estudo da satisfação com o trabalho em Angola, enquanto fator de desenvolvimento da educação e do país.

### **8.3. Envolvimento e Autoconceito dos educadores de infância**

A relação entre envolvimento e autoconceito mostrou-se estatisticamente significativa e positiva entre todas as dimensões do envolvimento e todas as dimensões do autoconceito (Q13), com exceção da *Satisfação* e da *Absorção*.

Ainda que, à semelhança dos outros estudos, a literatura não tenha revelado pesquisas semelhantes e com educadores angolanos, esta correlação entre envolvimento e autoconceito tem sido encontrada (Rego, 2001). Gonçalves e Veiga (2006), no estudo da validade externa de duas escalas - de autoconceito profissional de professores e de representação dos professores acerca da sua cidadania/profissionalidade docente, verificaram que, à exceção da dimensão *Normatividade dos comportamentos de cidadania docente* e da *Satisfação profissional*, existiam correlações estatisticamente significativas entre todas as dimensões do autoconceito profissional e as dimensões dos comportamentos de cidadania docente, entendida como os comportamentos do professor que contribuem para o bom funcionamento da escola e a aprendizagem dos alunos. Outras pesquisas desenvolvidas com estudantes revelaram que aqueles que tinham bom relacionamento na escola e um autoconceito alto apresentavam um maior vínculo com a instituição de ensino e mostravam graus mais altos de desempenho académico (Veiga et al., 2013).

A relação entre o autoconceito e o envolvimento tem sido também estudada noutros contextos profissionais; Pinto da Silva e Nogueira (2008), com uma amostra de 135 militares de uma Companhia de Comandos, concluíram que aqueles cuja perceção de autoeficácia era mais alta mostravam envolvimento mais alto e uma perceção de maior coesão grupal. Os

autores verificaram, também, que a expectativa da capacidade de realizar uma tarefa, ou de executar pontualmente uma missão, estimulava nos militares o envolvimento ao nível do *vigor*, da *dedicação*, assim como da *absorção*.

A ausência de relação com as dimensões absorção (persistência no trabalho) e satisfação (crenças positivas relativas à sua prestação profissional) carece de estudos mais esclarecedores. No entanto, importa, não só promover o envolvimento dos educadores no seu contexto laboral e tarefas, como forma de promover o seu autoconceito profissional, mas também alimentar o seu autoconceito laboral, ou seja, as crenças e conhecimentos que têm sobre si próprios enquanto profissionais e na relação com os outros em contexto laboral, com impacto nas suas práticas e comportamentos. Como já se referiu, aspetos como as habilitações e formação profissional ou a existência de satisfação profissional estão ligados ao autoconceito e ao envolvimento de forma positiva, pelo que importa considerar ações a estes níveis em Angola.

#### **8.4. Discussão dos resultados nas necessidades de formação**

Procura-se agora focar a discussão nos resultados obtidos nas necessidades de formação dos educadores de infância, seguindo a mesma lógica dos capítulos anteriores e empreendendo algumas reflexões sobre eles.

##### **8.4.1. Necessidades de formação dos educadores de infância: sua caracterização**

A maioria dos educadores estudados mostrou interesse elevado em frequentar ações de formação (Q14), em todas as dimensões das necessidades de formação, sendo que a quase totalidade da amostra (99%) expressou alto interesse na *Gestão da Profissão*, enquanto a *Utilização das novas tecnologias* obteve uma menor manifestação de interesse.



A carência de estudos prévios sobre esta questão impede a comparação de resultados; no entanto, um estudo com professores do 1º ciclo do ensino básico (Rocha, 2010), encontrou que as áreas da *Utilização de recursos educativos digitais* e a *Utilização das potencialidades pedagógicas das novas tecnologias no ensino* eram áreas escolhidas pela maioria dos docentes, resultado contrário ao obtido neste estudo. Este contraste pode dever-se, por um lado, à pouca relevância atribuída ao uso de recursos tecnológicos no ensino pré-escolar, a favor de outros materiais educativos; por outro lado, considera-se que em Angola a formação dos educadores requer um forte investimento ao nível das políticas educativas, incluindo, na formação inicial dos educadores, conhecimentos e competências nestes domínios. Importa salientar ainda que entre 9% e 32% dos educadores mostrou interesse apenas intermédio ou nenhum interesse em frequentar ações de formação, o que pode remeter para lacunas no envolvimento dos profissionais, que assim não investem na sua formação, e por outro lado, significar um fraco incentivo dos contextos laborais na promoção do desenvolvimento de conhecimentos e competências nos seus educadores.

#### **8.4.2. Necessidades de formação e variáveis sociodemográficas**

De forma semelhante a outros resultados já descritos, o tipo de instituição (pública ou privada) não apresentou relação com as necessidades de formação (Q15a).

Quanto à variável *Habilitações Literárias* (Q15b), verificaram-se diferenças estatisticamente significativas na dimensão *Administração da progressão das aprendizagens* e no *Total da EANF-EI*. Os educadores com habilitações superiores serão aqueles que também mostram maior interesse em ampliar conhecimentos e crescer profissionalmente, tal como encontrou Rocha (2010), num estudo com professores.

Salienta-se, pois, um efeito benéfico da escolaridade, levando a um aumento do gosto por saber cada vez mais, e a importância do aumento das habilitações literárias dos educadores

de infância, em Angola.

#### **8.4.3. Necessidades de formação e formação inicial**

As necessidades de formação dos educadores variaram em função da Formação Inicial (sem ou com), na dimensão *Administração da progressão das aprendizagens* e no *Total da EANF-EI* (Q16). Este resultado complementa o anterior, ao sugerir que a existência de formação inicial e a vontade de evoluir nas aprendizagens variam em paralelo e de forma positiva. De facto, a formação inicial em educação pré-escolar dota o educador de um conjunto de saberes sobre os quais este constrói a sua profissionalidade (Gauthier, 1998). Para Niza (1997), uma formação inicial de qualidade tem impacto sobre os múltiplos contextos e sujeitos onde o educador atua, servindo de referência para a sua autotransformação. Viana (2015) avaliou a implementação das Orientações Curriculares para a educação pré-escolar aprovadas em 1997, e encontrou que os educadores sentiam necessidade de formação em todas as áreas/domínios, sendo a formação uma das áreas de intervenção prioritária dado que as necessidades de formação identificadas pelos educadores revelavam as dificuldades sentidas na sua prática. Isto aplica-se, em nosso entender, ao contexto angolano, onde urge avaliar as necessidades e dificuldades dos educadores, por forma a viabilizar soluções capazes de melhorar a qualidade educativa.

#### **8.4.4. Necessidades de formação e formação profissional**

Na questão (Q17a) foram encontradas diferenças entre os educadores, sendo que aqueles com formação profissional realizada apresentaram resultados superiores na dimensão *Utilização das novas tecnologias*, sugerindo, como já discutido, uma interdependência entre um maior investimento e valorização de aprendizagens neste domínio e a existência de formação e habilitações mais elevadas, ou seja, interesse na progressão profissional.

Existiram ainda diferenças estatisticamente significativas na dimensão *Utilização das novas tecnologias*, a favor dos educadores em que a formação foi suportada pela estabelecimento onde exercem funções (Q17b), o que sugere que a valorização do educador pela sua entidade empregadora, promovendo a sua formação, aquisição de novas competências, ou seja, evolução profissional, são fatores de desenvolvimento do educador. Uma vez que a formação se constitui um fator positivo do envolvimento (dedicação, consciência pedagógica, participação), importa, pois, a promoção da formação dos educadores e a sua valorização pelos estabelecimentos de ensino pré-escolar angolanos.

#### **8.4.5. Necessidades de formação e objetivos académicos**

Como já referido, não se registaram diferenças estatisticamente significativas nas necessidades de formação, em função dos objetivos académicos (Q18a). Deste modo, o facto de o educador aspirar ou não frequentar um curso universitário não se relaciona com as necessidades de formação sentidas, podendo sugerir que as aspirações académicas se relacionam mais com a realização do próprio educador, enquanto as necessidades de formação podem ter a ver com necessidades mais concretas da realidade de trabalho. Futuros estudos a considerar estas variáveis devem ser realizados, por forma a esclarecer este resultado.

Por seu turno, encontraram-se diferenças estatisticamente significativas em função do País para Formação Universitária (Angola, Portugal ou Outro país), na dimensão *Administração da progressão das aprendizagens*, observando-se resultados superiores no grupo com o objetivo de frequentar um curso universitário em Portugal ou em Outro país (Q18b).

Antecipa-se, como possível, que os inquiridos com necessidades de formação relacionadas com a progressão nas aprendizagens, entendam como sendo superior a formação universitária concretizada em Portugal ou noutros países, comparada com a escassez de

formação em Angola. Importa, assim, um maior empenho num ensino superior de qualidade em Angola, cativando os profissionais para uma escolha formativa no seu próprio país.

#### **8.4.6. Necessidades de formação e satisfação**

Foram encontradas correlações estatisticamente significativas e positivas entre a satisfação profissional e necessidades de formação na dimensão *Administração da progressão das aprendizagens* e no *Total da EANF-EI* (Q19).

Estes resultados corroboram os estudos de Rego (2001), Martinez (2002) e Almeida (2006), não obstante as amostras não serem de educadores de infância.

Deste modo, a satisfação laboral e as necessidades de formação parecem ser aliadas, isto é, a aquisição de competências de promoção da aprendizagem dos alunos (formação contínua) além de impulsionadora da satisfação com o seu trabalho, promove, por seu turno, a satisfação com o desempenho profissional.

Tidas algumas considerações sobre os resultados encontrados e a sua relevância, procede-se a uma integração geral da informação, em forma de síntese.

### **8.5. Integração geral da informação**

Passa-se a sintetizar a informação relativa aos resultados obtidos no envolvimento, no autoconceito e nas necessidades de formação, considerando as suas principais características e variações.

No que se refere à *distribuição dos educadores* de infância pelo *envolvimento* baixo *versus* alto, verificou-se que neste conceito, e na generalidade das escalas, existe uma percentagem maior de educadores nos valores altos. No entanto, existiu também uma notória quantidade de educadores com baixo envolvimento, situada entre 34% e 56%, com destaque na *Consciência pedagógica-participação*, o que deve ser visto como um forte apelo a

mudanças que contribuam para a promoção do empenhamento dos educadores, com alterações e melhoria dos contextos de realização pessoal e profissional.

Quanto ao envolvimento em função das *variáveis sociodemográficas*, os resultados encontrados mostram que não houve diferenças significativas em função do *Tipo de instituição*. Quanto às *Habilitações literárias* dos educadores de infância, existem valores mais altos nos grupos com Formação Superior e Profissional, o que pode levar a pensar que educadores com distintas habilitações relacionam-se de modo diferente com as crianças ao nível do cuidado, suporte, cumprimento das funções e desenvolvimento dos diversos âmbitos do saber, o que poderá, identicamente, influenciar a sua ligação laboral. Tal deve ser considerado na introdução de alterações sócio-educacionais no sistema educativo angolano, para a melhoria das habilitações literárias dos educadores, tanto ao nível da formação inicial como da contínua.

Quanto ao envolvimento em função da *formação inicial*, os resultados encontrados mostram que a formação inicial dos educadores de infância apresenta efeitos relevantes no seu envolvimento, mas ainda muito limitados, o que sugere, novamente, um reforço da qualidade e da extensão da formação, inicial e contínua.

No que respeita à *formação profissional*, a superioridade no envolvimento do subgrupo com formação suportada pelo estabelecimento de ensino poderá ficar a dever-se à perceção de responsabilidade para com o apoio vindo da entidade empregadora. A superioridade no grupo com formação profissional suportada pelos próprios, na consciência pedagógica-participação e no Total da EAE-EI2 contrasta com o anteriormente dito, podendo ter a ver com alguma especificidade ligada, neste caso, à relação entre o esforço de custos pessoais e o concomitante empenho no trabalho. Em posteriores estudos, e recorrendo a entrevistas a membros destes subgrupos, poderão ser clarificadas estas suposições de interpretação.

Relativamente aos *objetivos académicos*, os resultados revelaram que os educadores sem pretensões de frequentar um curso universitário mostraram baixo vigor e dedicação, baixa

interpessoalidade, baixa consciência pedagógica e menor participação na tarefa, o que vai ao encontro da necessidade de repensar o sistema educativo angolano, com o propósito de promover uma mais notória dedicação à tarefa, através do investimento na qualificação da formação superior dos docentes do ensino pré-escolar, com esperadas influências positivas em todas as dimensões do envolvimento.

No estudo da relação entre o *envolvimento e a satisfação*, os resultados revelam que os educadores de infância são tanto mais envolvidos no trabalho quanto mais sentem o benefício da satisfação.

Passemos agora aos *resultados no autoconceito*. No que se refere à *distribuição dos educadores* pelas escalas do autoconceito, os resultados encontrados mostram que apesar de a maioria apresentar um autoconceito acima da média, uma parte notória dos educadores de infância apresentou baixo autoconceito, o que deve ser visto como um apelo a alterações que visem a promoção dos contextos de realização laboral e, bem assim, do autoconceito profissional.

No estudo da relação entre o autoconceito e as *variáveis sociodemográficas*, não houve diferenças significativas em função do *Tipo de instituição*. Ressalta a importância das *Habilitações literárias*, dos educadores de infância com valores mais altos de autoconceito nos grupos com ensino superior e formação profissional, colocando a tónica no investimento na formação dos educadores angolanos, como forma de promover conhecimentos e competência profissional, e, conseqüentemente, segurança e confiança em si enquanto profissional.

Quanto ao autoconceito e a sua relação com a *formação inicial*, os resultados mostram dados pertinentes que devem ser vistos como uma recomendação aos órgãos de tutela do ensino pré-escolar angolano, no sentido do reforço da qualidade dos cursos de formação inicial de educadores de infância.

Também a *formação profissional* apareceu em relação com o autoconceito. Os

resultados revelam que os educadores sem formação profissional mostraram menor autoconceito, o que deve ser visto como uma solicitação à aprovação de mudanças no sistema de ensino/educação angolano, com o fim de investir neste domínio, promovendo as crenças, representações e identidade profissional.

No âmbito da relação entre os *objetivos académicos* e o autoconceito, os resultados apelam à valorização da frequência da escola e das aprendizagens que nela se realizam, bem como para a promoção da imagem das instituições de ensino superior angolanas.

As relações entre o autoconceito e a *satisfação* reforçam a necessidade de promover condições capazes de permitir aos educadores a sua realização profissional, o desenvolvimento de crenças positivas acerca do seu trabalho e, conseqüentemente, uma prática educativa de qualidade.

Retomando agora as correlações encontradas entre o *envolvimento* e o *autoconceito*, verificaram-se algumas correlações significativas com exceção da *satisfação* e *absorção*, o que não seria expectável e requer mais pesquisas. Ainda assim, importa incentivar a formação de educadores envolvidos e com autoconceito elevado.

Passemos às *necessidades de formação*. Em termos da sua *caracterização*, mais educadores apresentam interesse em frequentar ações de formação, no entanto, a percentagem daqueles com interesse intermédio e nenhum interesse em frequentar ações de formação (entre 32% e 9%) é de considerar, pois pode ter a ver com as limitações no financiamento das mesmas (nos casos em que o próprio não pode), com a disponibilidade de áreas de formação de interesse, entre outros aspetos que necessitam de intervenção.

No que diz respeito às necessidades de formação em função das *variáveis sociodemográficas*, também aqui não houve diferenças significativas em função do *Tipo de instituição*. Quanto às *Habilitações literárias*, os resultados são semelhantes aos já

apresentados, reforçando a importância de repensar a formação disponível e desejável para os educadores.

No mesmo sentido vão os resultados encontrados para a relação entre as necessidades de formação e a *formação inicial*, bem como com a *formação profissional* no sentido de se promover uma gestão mais sólida da profissão através do investimento na qualificação da formação profissional dos educadores de infância, partindo das suas necessidades de formação.

No estudo da relação entre as necessidades de formação e os *objetivos académicos*, salienta-se a importância de apostar na qualidade das instituições educativas angolanas.

Quanto à relação entre necessidades de formação e *satisfação profissional*, sublinha-se a importância de utilizar a formação como veículo de satisfação profissional, com base nas necessidades identificadas no contexto real das instituições pré-escolares.

Importa agora concluir este trabalho com algumas considerações.

## **8.6. Conclusões**

Apresentado o trabalho realizado, é importante retomar os objetivos orientadores do mesmo e os contributos pretendidos para a Educação. Tendo como objetivo geral *encontrar respostas para o problema de investigação que incluía caracterizar o envolvimento, o autoconceito e as necessidades de formação dos educadores de infância em Angola*, considerou-se a importância das variáveis sociodemográficas *Tipo de Instituição* e *Habilitações Literárias* no envolvimento, no autoconceito e nas necessidades de formação. Para tal, foram traçados outros objetivos, de natureza mais específica, como selecionar, adaptar e validar instrumentos para a efetivação da pesquisa. Foi feito um enquadramento teórico das questões, com base em literatura relevante, seguindo-se a avaliação dos constructos e, por último, a análise e discussão dos resultados obtidos. Para o estudo do **envolvimento**, procedeu-se à adaptação de duas escalas de avaliação: a *Utrecht Work Engagement Scale (UWES)* -



versão brasileira de Angst, Benevides-e Porto-Martins (2009), que neste estudo passou a denominar-se *Escala de Avaliação do Envolvimento de Educadores de Infância 1 (EAE-EI1)*; e a *Escala de Representações dos Professores acerca dos seus Comportamentos de Cidadania Docente (ERP-CCID)* de Fonseca (2009), que foi adaptada ao educadores e deu origem à *Escala de Avaliação do Envolvimento de Educadores de Infância 2 (EAE-EI2)*. Para estudar o **autoconceito** também se procedeu à adaptação de dois instrumentos: a *Teacher Self-Concept Evaluation Scale (TSCES)* de Veiga *et al.* (2006a), que adaptada aos educadores de infância passou a chamar-se *Escala de Avaliação do Autoconceito de Educadores de Infância 1 (EAE-EI1)*; e a escala de *Avaliação do Autoconceito Profissional dos Professores (APP)*, de Fonseca (2009) que originou a *Escala de Avaliação do Autoconceito de Educadores de Infância 2 (EAE-EI2)*. No estudo da avaliação das **necessidades de formação** dos educadores de infância procedeu-se à adaptação da *Escala de Necessidades de Formação de Professores (ENFP)*, de Rocha (2010), neste estudo denominada *Escala de Avaliação das Necessidades de Formação dos Educadores de Infância (EANF-EI)*.

Seguindo os procedimentos metodológicos apresentados em secção própria, procedeu-se à recolha de dados, sua análise, descrição e interpretação, esperando ter contribuído para o saber no domínio do envolvimento e autoconceito dos educadores de infância angolanos, salvaguardando duas limitações específicas encontradas no desenvolvimento deste estudo:

1. Os constrangimentos tidos na distribuição e receção pessoal do questionário;
2. A estrutura global do questionário que, dada a sua extensão, levou a hesitações iniciais no preenchimento por parte dos educadores de infância.

Relativamente ao envolvimento e ao autoconceito, as escalas foram especialmente úteis para ajudar a compreender como se percecionam os educadores em termos de comprometimento e crenças profissionais, concedendo informações específicas acerca de

como os mesmos se vêm na relação com as suas funções, as suas representações e as aspirações em relação à sua prática, além de contribuir com dados psicométricos sobre as escalas. Acredita-se, pois, na utilidade da utilização destes instrumentos em contextos de formação e ensino/educação pré-escolar, como forma de ampliar a informação disponível neste âmbito, permitindo ações promotoras de envolvimento e bem-estar laboral.

Para a formação, a *Escala de Avaliação das Necessidades de Formação dos Educadores de Infância*, especialmente útil para ajudar a compreender as necessidades de formação dos educadores, facultou informação acerca do interesse dos mesmos em realizar formação contínua em áreas específicas e chamou a atenção para a necessidade de valorizar as instituições Angolanas. As habilitações literárias e a formação inicial dos educadores mostrarem ter forte relevância no envolvimento e no autoconceito dos educadores, sugerindo um repensar das qualificações de acesso à profissão de educador de infância.

Apresentam-se algumas sugestões para estudos futuros, como forma de ampliar o estudo desenvolvido e permitir dados para comparação de resultados e melhor clarificação das questões encontradas:

- a) Realizar um estudo semelhante noutros países africanos onde, eventualmente, a formação docente levantasse questões similares;
- b) Considerar, em futuros estudos, questões relativas à idade, ao tempo de serviço e ao *burnout*, uma vez que tal poderá contribuir para uma melhor percepção das variações no envolvimento, autoconceito e necessidades de formação;
- c) Comparar educadores em início de carreira com outros noutras fases mais avançadas de serviço, relativamente ao envolvimento, autoconceito e necessidades de formação, além de outros aspetos, possibilitando uma atuação antecipada, a estes níveis;
- d) Ampliar o tamanho da amostra utilizada, aumentando a representatividade de educadores de instituições privadas, e explorando mais profundamente as diferenças

atendendo ao tipo de instituição;

- e) Realizar mais estudos com os instrumentos utilizados, contribuindo para a melhoria das suas propriedades psicométricas.

Espera-se que este estudo possa chamar a atenção para as necessidades de formação dos educadores de infância em Angola, alertando para a importância da formação inicial e de formações contínuas como premissas incentivadoras de um melhor desempenho profissional, uma efetiva satisfação na carreira e, conseqüentemente, uma educação com mais qualidade.

Por último, importa referir que, apesar de este trabalho ter percorrido caminhos longos, colaborou para o desenvolvimento pessoal e profissional da pesquisadora, não apenas pelo facto de ter apelado para a valorização da educação, mas também por permitir que fossem obtidos resultados, provavelmente os primeiros em Angola, no âmbito do envolvimento, do autoconceito e das necessidades de formação dos docentes do subsistema de ensino pré-escolar. Assim, espera-se que os dados recolhidos promovam uma reflexão crítica, que venha a ser valorizada pelo Ministério da Educação e pelo Ministério da Assistência e Reinserção Social angolanos, com conseqüente implementação de mais cursos de formação de educadores de infância, de nível superior, estimulando e satisfazendo a demanda de pais/encarregados de educação por infantários com mais qualidade para as crianças - que deveras são o melhor do mundo.

Conclui-se com uma das frases ouvidas do Orientador deste trabalho, já mesmo numa das últimas sessões de estudo, registada sem o seu conhecimento para deixá-la agora aqui: *“Tão grande em território que Angola é, assim podem ser grandes os seus educadores. Então, o canto dos meninos à volta da fogueira poder-se-ia espalhar por toda a África e quem sabe até por todo o mundo”*.

Estas são palavras que ecoarão!



## Referências Bibliográficas

- Agência Angola Press (2014). *Huambo: Magistério Primário Teófilo Duarte entra em funcionamento este ano*. Disponível em [www.portalangop.co.ao](http://www.portalangop.co.ao)
- Al-Hussami, M. (2008). A Study of nurses' job satisfaction: The relationship to organizational commitment, perceived organizational support, transactional leadership, transformational leadership, and level of education. *European Journal of Scientific Research*, 22(2), 286-295.
- Alarcão, I. (2000). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores I*, 21-30.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira (Org.), *A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Sá Chaves, I. (2000). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In I. Sá-Chaves, *Formação, Conhecimento e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alava, M. J., & Palacios, P. (1993). *Será feliz uma criança no infantário?* Porto: Porto Editora.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1996). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: An examination of construct validity. *Journal of Vocational Behavior*, 49, 252-276.
- Almeida, I. M. F. F. (2006). *Nível de satisfação de educadores de infância: Estudo nos conselhos abrangidos pelo quadro de zona pedagógica de Viseu* (Vol I, Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Aberta, Lisboa.
- Alos, J. G. (1984). *Las actitudes hacia si mismo y su medicio*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Alves, F. C. (1994). Burnout docente: A fadiga-exaustão dos professores (professores "queimados" ou professores desgastados). *O Professor*, 39, 15-19.
- Angst, R., Benevides-Pereira, A. M., & Porto-Martins, P. C. (2009). UWES Manual – Português BR (Trad. da versão original UWES - Utrecht Work Engagement Scale, Preliminary Manual de Wilmar Schaufeli & Arnold Bakker, Version 1, November 2003). Utrecht: Occupational Health Psychology Unit Utrecht University. Disponível em [www.wilmarschaufeli.nl/Test\\_manual\\_UWES\\_Brazil.pdf](http://www.wilmarschaufeli.nl/Test_manual_UWES_Brazil.pdf)

- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology, 44*(5), 427–445.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Arthur, D. (1995). Measurement of the professional self-concept of nurses: developing a measurement instrument. *Nurse Education Today, 15*(5), 328-325.
- Arthur, D., Pang, S., Wong, T., Alexander, M., Drury, J., Eastwood, H., ... Van der Wal, D. (1999). Caring attributes, professional self- concept and technological influences in a sample of registered nurses in eleven countries. *International Journal of Nursing Studies, 36*(5), 387-396.
- Bailer, C., Tomitch, L. M. B., & D'Ely, R. C. S. (2011). Planejamento como processo dinâmico: a importância do estudo piloto para uma pesquisa experimental em linguística aplicada. *Revista Intercâmbio, XXIV*, 129-146.
- Baker, L. L., Jaffe, P. G., Ashbourne, L., & Carter, J. (2007). *Manual para Educadores de Infância. Conhecer e qualificar as respostas na comunidade*. Canadá: The David and Lucile Packard Foundation.
- Bakker, A. B. (2009). Building engagement in the workplace. In R. J. Burke & C.L. Cooper (Eds.), *The peak performing organization* (pp. 50-72). Oxon, UK: Routledge.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands–resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology, 22*, 309-328.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A, I. (2014). Burnout and Work Engagement: The JD–R Approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 1*, 389-411.
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Taris, T. W. (2008). Work engagement: an emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress, 22*(3), 187- 200.
- Bakker, A., & Leiter, M. P. (2010). Where to go from here: integration and future research on work engagement. In A. B. Bakker & M. P. Leiter (Orgs.), *Work engagement: a handbook of essential theory and research* (pp. 181-196). New York: Psychology Press.
- Bakker, A., Demerouti, E., Hakanen, J. J., & Xanthopoulu, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology, 99*(2), 274-284.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215.

- Barbier, J. M., & Lesne, M. (1986). *L'analyse des besoins en formation*. Paris: Robert Jauze.
- Bardagi, M. P., & Boff, R. M. (2010). Autoconceito, auto-eficácia profissional e comportamento exploratório em universitários concluintes. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 15(1), 41-56.
- Barreto, A. M. R. F. (1994). Por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil? Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. In: *Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI.
- Batista, M. L. (2002). *Educação, mercado de trabalho*. Lisboa: DAPP.
- Batista, M., Freire, S., Carvalho, C., Freire, A., Azevedo, M., & Oliveira, T. (2011). Cursos de educação e formação: Uma oportunidade para questionar práticas de sala de aula e reconstruir identidades escolares. *Ensaio*, 13(2), 151-170.
- Berbaum, J. (1993). *Aprendizagem e formação*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora Lda.
- Bergamini, C. W. (1997). *Motivação nas organizações* (4ªed.). Brasil: Editora Atlas.
- Bernard, M. E. (1989). Classroom discipline and the effective self-management of teacher stress. *Primary Education*, 20, 8-11.
- Bernard, M. E., & DiGiuseppe, R. (1994). *Rational-emotive therapy with children and adolescents: Theory, treatment strategies, preventive methods*. New York: John Wiley and Sons.
- Borges, G. A. M. M. S. (2010). *Infantário, família e qualidade de contextos de educação pré-escolar: um estudo de caso*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, Portugal.
- Boruchovitch, E. (2008). A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. Students learning motivation in teachers training courses. *Educação*, 31(1), 30-38.
- Brito, R. G. L. (2011). Educação para o conviver e a gestão da aprendizagem: o educador gestor e o gestor educador. In R. L. G. L. Brito (Org.), *Educação para o conviver e a gestão da aprendizagem: o educador gestor e o gestor educador* (pp.19-31). Curitiba, Brasil: Editora Appris.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513–531.

- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- Brophy, J. (2010). *Motivating Students To Learn*. Routledge, New York and London: Taylor & Francis Group.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A Longitudinal Study of Teacher Burnout and Perceived Self-Efficacy in Classroom Management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
- Brown, J. D. (1998). *The Self*. New York: McGraw-Hill.
- Brown, R. (1965). *Social psychology*. New York: The Free Press.
- Brown, S. A. (1996). Meta-analysis and review of organizational research on job involvement. *Psychological Bulletin*, 120(2), 235-255.
- Burns, R. (1982). *Self-Concept Development and Education*. Britain: British Library.
- Burns, R. (1986). *The Self Concept In Theory, Measurement, and Behaviors*. New York: Longman.
- Byrne, B. & Shavelson, R. (1986). On The Structure of Adolescent Self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 78(6), 474-481.
- Byrne, B. M., & Gavin, D. A. W. (1996). The Shavelson model revisited: Testing for the structure of academic self-concept across pre-, early and late adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 88, 215-228.
- Bzuneck, J. A. (2001). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.), *Motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 9-36). Petrópolis, Rio de Janeiro, Brasil: Editora Vozes.
- Caetano, A. P. V., & Silva, M. L. (2009). Ética profissional e Formação de Professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 49-60.
- Caitin, S., & Boivin, M. (2004). Change and stability in children's social network self-perceptions during transition from Elementary to Júnior High School. *International Journal of Behavior Development*, 28(6), 561-570.
- Calvete, E., & Villa, A. (1999). Estrés y burnout docente: influencia de variables cognitivas (Stress and burnout in teachers: influence of cognitive variables). *Revista de Educación*, 319, 291-303.



- Campion, M., Medsker, G., & Higgs, A. (1993). Relations between work group characteristics and effectiveness: Implications for designing effective work groups. *Personnel Psychology*, 46(4), 823-850.
- Campos, D. M. S. (1982). *Psicologia da Aprendizagem*. Petrópolis, Brasil: Editora Vozes.
- Campos, M. M. (1994). Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional da educação infantil. In: Brasil. Ministério da Educação. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI.
- Canário, R. (2000). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Portugal: Editora Educa.
- Carapeta, C., Ramires, A. C., & Viana, M. F. (2001). Auto-Conceito e Participação Desportiva. *Análise Psicológica*, 1(19), 51-58.
- Cardinell, C. F. (1981). *Mid-life professional crises: Two hypotheses*. Bethesda, MD: EDRS Reproduction service (ED 208 491).
- Cardoso, T. (2008). *Engagement nos enfermeiros: O papel do suporte social no bem-estar dos enfermeiros* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa, Portugal.
- Carvalho, P. A. C. S. (2008). *O papel da creche e dos seus profissionais. Ideias de auxiliares de educação e educadoras de infância*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto, Portugal.
- Carver, C. (1997). You want to measure coping, but your protocol's too long: Consider the Brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4(1), 92-100.
- Chambel, M. J., & Oliveira-Cruz, F. (2008). A ruptura do contrato psicológico e o desenvolvimento do burnout e do engagement: Um estudo longitudinal com militares em missão de paz. In A. M. Pinto & M. J. Chambel (Eds.), *Burnout e engagement em contexto organizacional. Estudos com amostras portuguesas* (pp.145-166). Lisboa, Portugal: Livros Horizonte.
- Chamon, E. M. Q. O., & Sales, A. C. M. (2012). Análise de um modelo para a formação de professores e suas aplicações. *Educar em Revista*, 45, 167-184.
- Chan, L. H., Edmond, J. M., Thompson, G., & Gillis, K. (1992). Lithium isotopic composition of submarine basalts: implications for the lithium cycle in the oceans. *Earth and Planetary Science Letters*, 108, 151-160.
- Chaves, S. S. S., & Fonsêca, P. N. (2006). Trabalho docente: que aspectos sociodemográficos

- e ocupacionais predizem o bem-estar subjetivo? *Psico*, 37(1), 75-81.
- Cherniss, C. (1991). Career commitment in human service professionals: A biographical study. *Human Relations*, 44, 419-437.
- Cheung, F. Y-L., & Tang, C. S-K. (2007). The Influence of Emotional Dissonance and Resources at Work on Job Burnout Among Chinese Human Service Employees. *International Journal of Stress Management*, 14(1), 72-87.
- Coelho, G. L. H. (2014). *Valores humanos nas organizações: relação com a síndrome de burnout e o engajamento laboral*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil.
- Coito, M. B. (2013). *Autoconceito profissional dos educadores de infância e atitudes face à educação inclusiva* (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Conselho Nacional de Educação (2018). Relatório OCDE: Education at a Glance 2018-OECD indicators. Disponível em <http://www.cnedu.pt/pt/noticias/internacional/1336-education-at-a-glance-2018>.
- Coolley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scribner's.
- Costa, M. L., & Caldeira, A. I. M. (2015). Se isto é uma educadora de infância. Reflexão em torno da construção de uma identidade profissional. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás, & C. Pereira (Org.), *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa* (124-131), Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa, CIED.
- Costa, P. C. G. (1996). *Relações entre autoconceito e a satisfação no trabalho de funcionários de uma instituição bancária* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasil.
- Costa, P. C. G. (2002). *O poder organizacional e a influência sobre o autoconceito no trabalho* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Brasília, Brasil.
- Crites, J. O. (1969). *Vocational psychology: The study of vocational behavior and development*. New York, NY, US: McGraw-Hill.
- Cruz, C. A. B. (2012). A importância da motivação e da liderança nas organizações. *Interfaces Científicas - Humanas e Sociais*, 1, 73-79.
- Cruz, M. B., Dias, A. R., Sanches, J. F., Ruivo, J. B., Pereira, J. C., & Tavares, J. J. (1988). A situação do professor em Portugal. *Análise Social*, XXIV (103-104), 1187-1293.

- Dalben, Â., Diniz, J., Leal, L., & Santos, L. (Orgs.) (2010). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação docente e trabalho docente*. In *XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e prática de ensino*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Danna, K., & Griffin, R. W. (1999). Health and well-being in the workplace: A review and synthesis of the literature. *Journal of Management*, 25(3), 357-84.
- Dejours, C. (1992). *A loucura do trabalho estudo de psicopatologia do trabalho* (5ª ed.). Brasil: Cortez editor – Oboré.
- Department for International Development (2006). *2006 Autumn Performance Report. DFID, PSA and Efficiency Programme*. London, UK: Autor.
- Derogatis, L. R., Lipman, R. S., Rickels, K., Uhlenhuth, E. H., & Covi, L. (1974). The Hopkins Symptom Checklist (HSCL): a self-report symptom inventory. *Behavioral Science*, 19, 1-15.
- Direção-Geral de Educação e Cultura (2007). *Estrutura dos Sistemas de Ensino, Formação Profissional e Ensino para Adultos na Europa. Portugal 2006/2007*. Lisboa: Autor.
- Durán, M. A., Extremera, N., Montalbán, F. M., & Rey, L. (2005). Engagement y Burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 145-158.
- Elexpuru, I. (1988). Autoconceito del profesor y valoración del autoconceito de sus alumnos. Teacher self-concept and his/her assessment of the students' self-concept. In A. Villa (Ed.), *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 250–255), Madrid, Espanha: Narcea.
- Esteves, M. (1996). *Autoconceito profissional dos enfermeiros: Um estudo diferencial* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa, Portugal.
- Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 8, 37-48.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na sala de aula* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Evers, W. J. G., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and Self-Efficacy: A Study on Teachers Beliefs when Implementing an Innovative Educational System in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 227-243.

- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Farber, B., & Friedman, I. A. (1992). Professional Self-concept as a predictor of teacher burnout. *Journal of Educational research*, 86(1), 28-35.
- Faria, L., & Fontaine, A. (1992). Estudo de adaptação do Self-Description Questionnaire III (SDQ III) a estudantes universitários portugueses. *Psychologica*, 8, 41-49.
- Faria, L., Rurato, S., & Santos, N. L. (2000). Papel do autoconceito de competência cognitiva e da auto-aprendizagem no contexto sócio-laboral. *Análise Psicológica*, 2(XVIII), 203-219.
- Felippe, M. I. (2001). Os Desafios da Motivação. *Revista Gestão Plus*, 18.
- Fenstermacher, G. (1994). The knower and the known: the natures of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, 20, 3-56.
- Ferreira, A., Diogo, C., Ferreira, M., & Valente, A. C. (2006). Construção e Validação de uma Escala Multi-factorial de Motivação no Trabalho.
- Ferreira, M. L. B., & Siqueira, M. M. M. (2005). Antecedentes de intenção de rotatividade: estudo de um modelo psicossocial. *Organizações em contexto*, 2, 47-67.
- Ferry, G. (1984). Le trajet de la formation: les enseignants entre la théorie et la pratique. *Revue Francaise de Pedagogie*, 67, 63-65.
- Ferry, L. (1991). Modernidade e Sujeito (Trad.). In *Dicionário do Pensamento Contemporâneo* (pp. 235-241). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Fidan, T., & Oztürk, I. (2015). The Relationship of the Creativity of Public and Private School Teachers to Their Intrinsic Motivation and the School Climate for Innovation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 195, 905-914.
- Fonseca, C. M. (2011). *O Envolvimento dos Pais no Jardim-de-infância: As ideias dos Educadores-de-Infância* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Fonseca, S. C. P. (2009). *Autoconceito Profissional dos Professores de Ciências e de Matemática no 2º Ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Fonseca, S., & Veiga, F. H. (2010). Autoconceito Profissional dos Professores de Ciências e Matemática do 2ºciclo do Ensino Básico: Adequação e Relação com o Tempo de Serviço, a Formação e a Cidadania. In *Investigação em Psicologia, Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, 4-6 de fevereiro (pp. 2591-2606). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Fontaine, A. M. (2005). *Motivação em contexto escolar*. Universidade Aberta, Lisboa,

Portugal.

- Forman, S. G., & Forman, S. (1994). Teacher stress management. In M. E. Bernard & R. DiGiuseppe, *Rational-emotive consultation in applied settings*. Erlbaum: NJ, Editors.
- Frade, A. S. B. V. (2015). *Motivação, Envolvimento e Autoconceito: Um estudo com militares dos cursos de formação de sargentos da marinha portuguesa* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Francès, R. (1981). *La satisfaction dans le travail et l'emploi*. Paris: P. U. F.
- Franco, V., & Bacelar-Nicolau, H. (2008). Autoconceito dos professores: principais factores usando modelos de Análise de Dados Multivariada. *Educar em revista* [online], 32, 161-179.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Freitas, D. E. G. (2014). *O Combate ao Analfabetismo em Angola desde o Acordo de Paz (2002). Alfabetização e os seus Constrangimentos no Meio Rural* (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra, Portugal.
- Freitas, H. C. L. (2014). PNE e formação de professores, Contradições e desafios. *Retratos da Escola*, 8(15), 427-446.
- Friedman, I. A. (1991). High and low burnout schools: school culture aspects of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 84(6), 325-333.
- Furbino, M. (2008). *Envolvimento e Comprometimento: Duas Ferramentas Humanas Imprescindíveis*. Disponível em <http://www.administradores.com.br/artigos/marketing/envolvimento-e-comprometimento-duas-ferramentas-humanas-imprescindiveis/21923/>
- Galdino, C., Diniz, R. R. P., Ribeiro, E. A. (2012). A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Revista Evidência*, 7(7), 251-266.
- García-Renedo, M., Llorens, S., Cifre, E., & Salanova, M. (2006). Antecedentes afectivos de la auto-eficacia docente: un modelo de relaciones estructurales. *Revista de Educación*, 339, 387-400.
- Gauthier, C. (1998). *Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Coleção Fronteiras da Educação, Brasil: Editora Unijui.
- Gittel, J. H. (2009). *High performance healthcare: Using the power of relationships to achieve quality, efficiency, and resilience*. New York: McGraw-Hill.
- Gius, M. (2015). A Comparison of teacher job satisfaction in public and private schools. *Quinnipiac University Academy of Educational Leadership Journal*, 19(3), 155-164.

- Glassman, W. E., & Hadad, M. (2004). *Psicologia Abordagens Atuais* (4ª ed.). (Trad.) Magda França Lopes, Porto Alegre: Artmed.
- Gomes, R. M. S., & Pereira, A. M. S. (2008). Estratégias de Coping em educadores de infância portugueses. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 319-326.
- Gonçalves, F. R. (2006). *A Auto-Observação e Análise da Relação Educativa Justificação e Prática*. Coleção Cidine, Porto: Porto Editora S.A.
- Gonçalves, V. (2006). *Autoconceito profissional dos professores* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Gonçalves, V., & Veiga, F. H. (2006). Autoconceito Profissional dos Professores. In *Investigação em Psicologia, Atas VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, 28-30 de novembro (pp. 1131-1144). Évora, Universidade de Évora.
- Gonçalves, V., & Veiga, F. H. (2009). Percepções dos Professores acerca de si próprios enquanto profissionais da docência. In *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 4551-4563). Braga: Universidade do Minho.
- González-Romá, V. Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Lloret, S. (2006). Burnout and work engagement: Independent factors or opposite poles? *Journal of Vocational Behavior*, 68, 165-174.
- Governo de Angola (2011). *Balanço da Implementação da 2ª Reforma Educativa*. Luanda, Angola: Autor.
- Grácio, M. L. F. (1998). Representação social da criança em educadores de infância e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico português. *Análise Psicológica*, 2 (XVI), 285-300.
- Griffin, R. W., & Beteman, T. S. (1986). Job satisfaction and organization. *Review of Industrial and Organizational Psychology*, 157-188.
- Grilo, A. C. F. (2012). *A Análise de Necessidades de Formação e a Planificação da Formação: Um Estudo Empírico* (Relatório de mestrado). Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Grippio, M. L. V. S. (2007). *Avaliação de um instrumento de promoção ao cuidado da criança a partir da percepção do cuidador familiar* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de São Paulo, Brasil.
- Guilford, J. P. (1959). *Personality*. New York: McGraw-Hill Book Company, Inc.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional in-novation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63-69.

- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & You, W. (2012). Instructional Contexts for Engagement and Achievement in Reading. In S. Christenson S., A. Reschly A. & Wylie C. (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 601-634), Boston: Springer Science.
- Gutiérrez, I. G. (1986). La motivación escolar: determinantes sociológicos y psicológicos del rendimiento. In J. Mayor (Eds.), *Sociologia y psicologia social de la educacion*. Madrid, Espanha: Ediciones Anaya.
- Hakanen, J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *The Journal of School Psychology, 43*, 495-513.
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale-Revised (ECERS-R)*. *Escala de Avaliação de Qualidade do Ambiente de Educação de Infância*. New York: Teachers College Press.
- Harpaz, L. (1983). *Job Satisfaction. Theoretical perspectives and a longitudinal analysis*. New York: Libra Publishers.
- Hart, R. S., Stewart, K., Shane, R., & Jimerson, R. S. (2011). The Student Engagement in Schools Questionnaire (SESQ) and the Teacher Engagement Report Form-New (TERF-N): Examining the Preliminary Evidence. *Contemporary School Psychology, 15*, 67-79, doi. org/10.1007/BF03340964.
- Harter, J. K., Schmidt, F. L., & Keyes, C. L. (2002). Well-being in the workplace and its relationship to business outcomes: A review of the Gallup studies. In C. L. Keyes, & J. Haidt (Eds.), *Flourishing: The positive person and the good life* (pp. 205-224). Washington D. C.: American Psychological Association.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development, 53*, 87-97.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hilbig, T. L. (2015). *Ferramentas para avaliação de satisfação no trabalho*. RH Portal. Disponível em <https://www.rhportal.com.br/artigos-rh/ferramentas-para-avaliacao-de-satisfacao-no-trabalho/>
- Hollingsworth, S. (1989). Prior beliefs and cognitive change in learning to teach. *American Educational Research Journal, 26*(2), 160-189.
- Horney, K. (1950). *Neurosis and Human Growth: The Struggle Toward Self-Realization*. New York: Norton.
- Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de professores* (pp. 31-61, 2ª ed.). Porto, Portugal: Porto Editora.
- INIDE (Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação) (2003).

- Currículo de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário.* Luanda: Ministério da Educação.
- INIDE (Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação) (2013). *Currículo do Ensino Primário e Desafios da Monodocência* (1ª ed.) Luanda: Editora Moderna.
- Jacob, A. V. (2008). A importância do Autoconceito como elemento diagnóstico. *Polêmica Revista Eletrônica. Rio de Janeiro*, 7(2), 54-59.
- Janeiro, I., & Nobre, A. (2010). Questionário de Adaptação Escolar e Rendimento Escolar: Um estudo de Relação. *Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, Minho.
- Janosz, M. (2012). Part IV Commentary: Outcomes of Engagement and Engagement as an Outcome: Some Consensus, Divergences, and Unanswered Questions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. A. Wylie (Eds.), *The handbook of research on student engagement* (pp. 695-703). New York: Springer Science.
- Jesus, S. N. (2002). *Perspectivas para o bem-estar docente: uma lição de síntese*. Porto: Edições ASA.
- Jesus, S. N., & Santos, J. C. V. (2004). Desenvolvimento Profissional e Motivação dos Professores. *Educação: Revista da Faculdade de Educação*, 27(52), 39-58.
- Júnior, N. A. S. (2001). Satisfação no trabalho: um estudo entre os funcionários dos hotéis de João Pessoa. *Psicologia-USF*, 6(1), 47-57.
- Kagan, D. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2) 129-169.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33, 692-724.
- Kanan, L. A., & Zanelli, J. C. (2011). Envolvimento de docentes-gestores com o trabalho no contexto universitário. *Psicologia & Sociedade*, 23(1), 56-65.
- Karasek, R. (1985). *Job content questionnaire and user's guide*. Lowell: University of Massachusetts.
- Kember, D., & Leung, D. Y. P. (2009). Development of a questionnaire for assessing students' perceptions of the teaching and learning environment and its use in quality assurance. *Learning Environments Research*, 12(1), 15-29.
- Krummenauer, E. C. (2008). *Educação física em uma escola de educação infantil: a relação das vivências, formação e actuação das professoras com o*



- desenvolvimento infantil* (Dissertação de licenciatura). Centro Universitário Feevale, Novo Hamburgo.
- L'Écuyer, R. (1978). *Le concept de soi*. Paris: PUF.
- Lacombe, F. J. M., & Heilborn, G. (2003). *Administração: princípios e tendências*. São Paulo, Brasil: Saraiva.
- Lam, S., & Jimerson, S. (2008). Exploring student engagement in school internationally. The international school psychology survey: Data from Austria, Romania, China, Portugal, and Canada. *XXX ISPA Conference: School Psychology in a Changing Society*, Utrecht, Universidade de Utrecht.
- Lam, S., Jimerson, J., Wong, B., Kikas, E., Shin, H., Veiga, F. H., ... Zollneritsch, J. (2014). Understanding and measuring student engagement in school: The results of an International study from 12 Countries. *School Psychology Quarterly*, 29, 213-232.
- Le Boterf, G. (2005). *Construir as competências individuais e colectivas*. Lisboa: Edições ASA.
- Leitão, V. S. (2010). *Savoring e Engagement Profissional: O Papel Moderador do tipo de eventos positivos na relação entre estratégias de Savoring e Engagement nos Trabalhadores Temporários* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Lens, W. (1994). *Motivation and stress in high school teachers*. Leuven: University of Leuven - Departement of Psychology.
- Lezine, I. (1978). *Problemas educativos da primeira infância. Saúde e educação de infância*. Lisboa: Editora Estampa.
- Libâneo, J. C. (2001). Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educar, Curitiba*, 17, 153-176.
- Lima, L. C. (1992). *A Escola como organização e a participação na organização escolar* (2ª Ed.). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Llorens, S., Bakker, A. B., Schaufeli, W., Salanova, M. (2006). Testing the robustness of the Job Demands Resources Model, *International Journal of Stress Management*, 13(3), 378-391.
- Llorens, S., Schaufeli, W., Bakker, A., Salanova, M. (2007). Does a positive gain spiral of resources efficacy beliefs and engagement exist? *Computers in Human Behavior*, 23, 825-841.
- Lobos, J. (1975). Teorias sobre a motivação no trabalho. *Revista de Administração de Empresas*, 15(2), 17-25.

- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297- 1349). Chicago:Rand McNally.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1991). Self-Regulation through Goal Setting. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 212-247.
- Locke, J. (1976). *Pensamientos acerca de la Educación*. Madrid, Espanha: La Lectura.
- Lodhal, T. M., & Kejner, M. (1965). The definition and measurement of job involvement. *Journal of Applied Psychology*, 49, 24-33.
- Machado, P. G. B, Porto-Martins, P. C, & Amorim, C. (2012). Engagement no trabalho entre profissionais da educação. *Revista Intersaberes*, 7(13), 193-214.
- Marcelo-Garcia, C. (1999). *A formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Marcelo, C. (1997). Pesquisa sobre a formação de professores. O conhecimento sobre aprender a ensinar (Trad.) Lólio Lourenço de Oliveira. *Revista Brasileira de Educação*, 9, 51-75.
- Markus, H., & Wurf, E. (1987). The Dynamic Self-Concept: A Social Psychological Perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Markus, H., & Kunda, Z. (1986). Stability and malleability of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 858-866.
- Marques, A. T. (2007). *Fatores de (In)satisfação docente na escola de hoje. Um estudo com professores do 1º Ciclo* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Portucalense, Porto, Portugal.
- Marqueze, E. C., & Moreno, C. R. C. (2005). Satisfação no trabalho - uma breve revisão. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 30(112), 69-79.
- Marsh, H. W. (1990b). *Self-Description Questionnaire (SDQ) II: A Theoretical and Empirical Basis for the Measurement of Multiple Dimensions of Adolescent Self-Concept: An Interim Test Manual and a Research Monograph*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation (Republished in 1992, Publication Unit, Faculty of Education, University of Western Sydney, Macarthur).
- Marsh, H. W., & Dunkin, M. J. (1992). Students' evaluations of university teaching: A multidimensional perspective. In J. C. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (Vol. 8, pp. 143-233). New York: Agathon Press.
- Marsh, H. W., & O'Niell, R. (1984). Self-Description Questionnaire III (SDQ III): The construct validity of multidimensional self-concept ratings by late- adolescents.

- Journal of Educational Measurement*, 21, 153-174.
- Martin, A. J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *The British Journal of Educational Psychology*, 77, 413-440.
- Martinez, M. C., Paraguay, A. I. B. B., & Latorre, M. R. D. (2004). Relação entre satisfação com aspectos psicossociais e saúde dos trabalhadores. *Revista Saúde Pública*, 38(1), 55-61. Disponível em [www.fsp.usp.br/rsp](http://www.fsp.usp.br/rsp)
- Martins, E., & Szymanski, H. (2004). A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. *Estudos e pesquisas em psicologia* [online], 4(1), 63-77.
- Martins, I. M. A. S. G. C. (2012). *Do ego à consciência do docente: Uma contribuição para a formação pessoal e profissional dos docentes do pré-escolar, 1º e 2º ciclo do ensino básico* (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa, Portugal.
- Martins, R. (2009). *O que é necessário para ser Educador ou Educadora de Infância?* Disponível em [educacaodeinfancia.com](http://educacaodeinfancia.com).
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout*. San Francisco: Jossey Bass.
- Maslach, C. Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual* (3<sup>rd</sup> ed.). Palo Alto, CA: Consult. Psychol Press.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *MBI: Maslach Burnout Inventory; Manual Research Edition*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1999). Teacher burnout: A research agenda. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 295-303). New York: Cambridge University Press.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93(3), 498-512.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. doi: 10.1037/h0054346
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. Reprinted from the English Edition. New

- York: Harper & Row, Publishers.
- Maximiano, A. C. A. (2010). *Teoria Geral da Administração. Da revolução Urbana à Revolução Digital* (6ª ed.). São Paulo, Brasil: Editora Atlas S.A.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press (Edited by Charles W. Morris).
- Mercado, L. P. L., & Cavalcante, M. A. S. (2007). *Formação do pesquisador em educação: profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa*. Brasil: Editora EDUFAL.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância - Teorias e práticas*. Porto: Editora Predições.
- Mialaret, G. (1981). *A Formação de Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Michingui, Kezita M. M. (2013). *As Controvérsias da Reforma Educativa em Angola: Uma Análise Crítica das Percepções dos Professores do I Ciclo do Ensino Primário* (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar*. Lisboa: Autor.
- Ministério da Educação (2014). *Exame Nacional 2015 da Educação para Todos: Angola*. Luanda: Autor.
- Ministério da Educação da República de Angola (2008). *Evolução da educação e ensino em Angola (2002-2008)*. Luanda: Autor.
- Mobley, W. H. (1977). Intermediate Linkages in the Relationship between Job Satisfaction and Employee Turnover. *Journal of Applied Psychology*, 62, 237-240.
- Montenegro, M. (2010). *Análise das Necessidades de Formação dos Professores de Inglês das Actividades de Enriquecimento Curricular* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Moreno-Jiménez, B., Zuñiga, S. C., Sanz-Vergel, A. I., Muñoz, A. R., & Pérez, M. B. (2010). El burnout y el engagement en profesores de Perú: aplicación del modelo de demandas-recursos laborales. *Ansiedad y Estrés*, 16(2-3), 293-307.
- Mourão, P. R., & Gaspar, D. (2009). A eficiência do ramo da educação pré-escolar no norte de Portugal - uma análise da última década. *Estudos Regionais*, 23, 43-57.
- Muchinsky, P. M. (2004). *Psicologia organizacional*. São Paulo, Brasil: Pioneira thomson learning.

- Necessary, J. R., & Parish, T. (1995). How do teachers' and professors' self-concepts relate to their actions and the actions to others? *Journal of Instructional Psychology*, 22, 247-250.
- Negrine, A. (1994). *Aprendizagem e desenvolvimento infantil*. Porto Alegre, Brasil: Propil.
- Nielsen, I. K., Jex, S. M., & Adams, G. A. (2000). Development and validation of scores on a two-dimensional workplace friendship scale. *Educational and Psychological Measurement*, 60, 628-643.
- Nieto, J. E. (1985). Motivacion y aprendizaje. In J. Mayor (Eds.), *Psicologia de la educación*. Madrid, Espanã: Anaya.
- Niza, S. (1997). *Formação Cooperada*. Lisboa: Educa.
- Nogueira, J. (2008). *Validation of a measure of self-efficacy for youngsters*. Proceedings from INTED 2008. Valência, Espanã: IATED.
- Nogueira, J., & Veiga, F. H. (2014). Relationships as a basis of engagement? Self-efficacy and school engagement of pupils in school. In F. H. Veiga (Ed.) *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação* (pp. 373-385). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Noré, A., & Adão, Á. (2003). O ensino colonial destinado aos "indígenas" de Angola. Antecedentes do ensino rudimentar instituído pelo Estado Novo. *Revista Lusófona de Educação*, 1, 101-126.
- Nunes, I. M. L. (2012). *Resiliencia: Valores de vida y vivencias académicas en los estudiantes de enfermeira* (Tese de doutoramento não publicada). Universidad de Extremadura, España.
- Nunes, M. (2010). *Autoconceito e suporte social em adolescentes em acolhimento institucional* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Nunes, R., Schwarzer, R., & Jerusalem M. (1999). Escala de Autoeficácia Geral Percepcionada. Disponível em <http://userpage.fu-berlin.de/~health/auto.htm>.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). A interação educativa na supervisão de educadores estagiários: um estudo longitudinal. In J. Oliveira Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I: da sala de aula à escolar* (pp. 121-143). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, A. E. (2007). Os valores, o processo educativo e a prática docente. *Educativa*, 9(2), 305-313.

- Oñate, M. (1989). *El autoconcepto: Formación, medida e implicaciones en la personalidad*. Madrid, España: Narcea.
- Oosterwegel, A. (1995). Private goals and social influences: the complexity of studying self-system development. In A. Oosterwegel, & R. A. Wicklund, (Eds.), *The self in european and north american culture: Development and processes* (pp. 103-126). Netherland: Kluwer Academic Publishers.
- Oppenheimer, L. (1995). The self as a “virtual machine”: Structure versus content. In A. Oosterwegel, & R. A. Wicklund (Eds.), *The self in european and north american culture: Development and processes* (pp. 127-142). Netherland: Kluwer Academic Publishers.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2013). *Teaching and Learning International Survey. TALIS, 2013. Conceptual Framework*. Paris, França: Autor.
- Pacheco, J. (1996). *Formação de professores: teoria e praxis*. Braga: Universidade do Minho.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers’ beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: The McGraw Hill de Portugal.
- Parker, S. K., & Collins, C. G. (2010). Taking stock: Integrating and differentiating multiple proactive behaviors. *Journal of Management*, 36(3), 633-662.
- Paschoal, T., & Tamayo, A. (2008). Construção e validação da escala de bem-estar no trabalho. *Avaliação Psicológica*, 7, 11-22.
- Patrão, I., Pinto, C., & Santos-Rita, J. (2012). Bem-estar e estratégias de gestão das exigências em professores portugueses dos diferentes níveis de ensino. In *Atas do 12º Colóquio de Psicologia e Educação* (pp. 575-585). ISPA - Instituto Universitário, Lisboa, Portugal.
- Paxe, I. P. V. (2014). Gestão Democrática da escola pública: propostas à reforma educacional em Angola. *Revista Educação e Fronteiras On-Line*, 4(10), 39-52.
- Pedro, A. I. R. G. (2008). *Autoconceito Profissional e Satisfação Profissional de Professores de 2º e 3º Ciclo* (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal.

- Peiró, J. M., & Prieto, F. (1996). *Tratado de psicología del trabajo. Volume II: Aspectos psicosociales del trabajo*. Colección: Síntesis psicología. Psicología social, 5. Madrid, España: Síntesis.
- Peixoto, F. J. B. (2003). *Autoestima, Autoconceito e Dinâmicas Relacionais em Contexto Escolar. Estudo das relações entre Autoestima, Autoconceito, Rendimento Académico e Dinâmicas Relacionais com a Família e com os pares em alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga, Portugal.
- Pereira, A. A. (2006). *Género e Desenvolvimento em Angola. O Processo de Transição para o Multipartidarismo em Angola*. Lisboa: ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa.
- Pereira, C. M. G. (2004). *Desenvolvimento Psicológico e Mudança Conceptual nos Processos Formativos – Uma investigação acção no âmbito da formação inicial de educadores professores* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Perrenoud, P. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica (Trad.) Denice Barbara Catani. *Revista Brasileira de Educação*, 12, 5-21.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365-386). New York: Springer.
- Picado, L. (2007). *Ansiedade, burnout e engagement nos professores do 1º ciclo do ensino básico: o papel dos esquemas precoces mal adaptativos no mal-estar e no bem-estar dos professores* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa, Portugal.
- Pimenta, S. G. (1999). Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Pinho, A. M. C. (2008). *Avaliação do desenvolvimento pessoal e social dos 0 aos 3 anos* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Pinto da Silva, M. R., & Nogueira, J. (2008). A Auto-eficácia: Implicações em contexto militar. *Revista de Psicologia Militar*, 17, 11-25.

- Pinto, A. F. S. (2010). *Representações da família Sobre o Educador de Infância na Creche* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal.
- Pinto, A. M., & Chambel, M. J. (Org.). (2008). *Burnout e Engagement em Contexto Organizacional. Estudos com amostras portuguesas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Pinto, C. C. C. (2009). *Cultura Organizacional e Motivação numa Administração Pública em Mudança Estudo comparado de professores em Portugal e em Cabo Verde* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Instituto de Ciências Sociais, Braga, Portugal.
- Pintrich, P. R., Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M. L. Meher, & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: goals and self-regulatory processes* (pp. 371-402). Greenwich, EUA: Jai Press Inc.
- Pocinho, M. (2009). *Estatística – Volume I. Teoria e exercícios passo-a-passo*. Disponível em [http://docentes.ismt.pt/~m\\_pocinho/Sebenta\\_estatistica%20I.pdf](http://docentes.ismt.pt/~m_pocinho/Sebenta_estatistica%20I.pdf)
- Pocinho, M., & Perestrelo, C. X. (2011). Um ensaio sobre burnout, engagement e estratégias de coping na profissão docente. *Educação e Pesquisa*, 37(3), 513 -528.
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59, 603-609.
- Porto Editora (2008). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Autor.
- Porto-Martins, P. C., & Benevides-Pereira, A. M. T. (2009). *Estrés y burnout en profesionales de tele atendimento* (Tese de doutoramento não publicada). Universidad Autónoma de Madrid, Espanha.
- Portugal, G. (1995). *Experienciação da creche: um contributo para uma abordagem ecológica da “adaptação” da criança* (Tese de doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Portugal, G. (2009). Para o Educador que queremos, que Formação assegurar? *Exdra*, 1, 9-24.
- Prieto, L. L., Soria, M. S. Martínez, I. M., & Schaufeli, W. (2008). Extension of the Job Demands-Resources model in the prediction of burnout and engagement among teachers over time. *Psicothema*, 20(3), 354-360.
- Primi, R., Munhoz, A. M. H., Bighetti, C. A., Di Nucci, E. P., Pellegrini, M. C. K., & Moggi, M. A. (2000). Desenvolvimento de um inventário de levantamento das



- dificuldades da decisão profissional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 451-463.
- Purkey, W. (1970). *Self-concept and school achievement*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Purkey, W. (1988). *An Overview of Self-Concept Theory for Counselors*. Highlights: An ERIC/CAPS Digest. Ann Arbor, Mich: ERIC Clearinghouse on Counseling and Personnel Services.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105, 579–595.
- Rego, A. (2000). Cidadania docente universitária: sua relação com o desempenho dos estudantes. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(2), 199-217.
- Rego, A. (2001). Comportamentos de cidadania docente universitária: Operacionalização de um constructo. *Revista de Educação*, X(1), 109-125.
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012a). Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 3-19). New York: Springer.
- Rocha, S. C. V. G. (2010). *Necessidades de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico – Um contributo para o seu estudo* (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Roche, L., & Marsh, H. (2000). Multiple dimensions of university teacher self- concept: Construct validation and the influence of students' evaluations of teaching. *International Science*, 28, 439-468.
- Rodrigues, E. C. C. S. (2013). *O impacto da avaliação externa de escolas na educação pré-escolar pública e seus efeitos na rede privada* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga, Portugal.
- Rodrigues, M. L. (1995). Atitudes da população portuguesa perante o trabalho. *Organizações e Trabalho*, 14, 33-63.
- Rodrigues, R. A. S. (2012). *Estudo da Motivação e Produtividade laboral* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Faculdade de Psicologia, Lisboa, Portugal.
- Rodrigues, F., & Barroso, A. P. (2008). Avaliação do Engagement nos Docentes da Escola Superior de Saúde Dr. Lopes Dias. *Bioanálise*, 1, 34-39.
- Rodríguez, A. (1993). A dose of reality: understanding the origin of the theory/practice

- dichotomy in teacher education from students' point of view. *Journal of Teacher Education*, 44(3), 213-222.
- Rogers, C. R. (1964). Towards a science of the person. In T. W. Wann (Ed.) *Behaviorism and Phenomenology: Contrasting Bases for Modern Psychology* (pp. 109-33). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Rohall, D. E., Prokopenko, O., Ender, M. G., & Mattheus, M. D. (2014). The Role of Collective and Personal Self-Esteem in a Military Context. *Current Research in Social Psychology*, 22(2), 10-21.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. Porto: Edições ASA.
- Roque, P. (2003). *Autoconceito profissional dos professores* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Roque, P., & Veiga, F. H. (2007). Elementos sócio-escolares do autoconceito profissional dos professores. *Pensar a Educação*, 1, 89-102.
- Rosa, A. P., & Pinto, A. M. (2011). Relação entre fontes de stress, estratégias de coping e rendimento académico dos cadetes da escoa naval: papel da percepção de autoeficácia geral. In A. M. Pinto & L. Picado (Eds.), *Adaptação e bem estar nas escolas portuguesas - Dos alunos aos professores* (pp. 179-204). Lisboa: Coisas de Ler.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ruivo, J., Sebastião, J., Rafael, J., Afonso, P., & Nunes, S. (2008). *Ser Professor Satisfação Profissional e Papel das Organizações de Docentes* (Um Estudo Nacional). Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco/Associação Nacional de Professores.
- Russell, J., Ainley, M., & Frydenberg, E. (2005). *Schooling issues digest: Student motivation and engagement*. Canberra, Australia: Australian Government, Department of Education Science and Training.
- Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2009). *El engagement en el trabajo*. Madrid, Espanha: Alianza Editorial.
- Salanova, M., Bresó, E., & Schaufeli, W. B. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Estress y Ansiedad*, 11, 215-231.
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiró, J. M., & Grau, R. (2000). Desde el “burnout” al “engagement”: ¿una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del trabajo y de las organizaciones*, 16(2), 117-134.

- Santos, F. T. (1996). *Atitudes e crenças dos professores do ensino secundário: Satisfação, descontentamento e desgaste profissional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Santrock, J. W. (2009). *Psicologia Educacional* (3ª ed.). São Paulo, Brasil: McGraw Hill.
- Saraiva, D. A. (2002). *Participação dos Professores na Escola*. Disponível em [http://www.ipv.pt/millennium/Millennium25/25\\_34.htm](http://www.ipv.pt/millennium/Millennium25/25_34.htm)
- Sarat, M. (2001). *Formação Profissional e Educação Infantil: Uma história de Contrastes*. *Guairacá*, 17, 135-158.
- Savian, F. B. Dalla-Corte, M. G. (2008). A Formação do pedagogo e os saberes para a docência na educação infantil. In: *Jornada Nacional de Educação*, Santa Maria: UNIFRA. Disponível em: <[www.unifra.br/eventos/jne2008/Trabalhos/6.pdf](http://www.unifra.br/eventos/jne2008/Trabalhos/6.pdf)>.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315.
- Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. (2003). Burnout: An overview of 25 years of Research and theorizing. In M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst, & C. L. Cooper (Eds.), *The Handbook of Work and Health Psychology*. New Jersey, USA: John Wiley & Sons.
- Schaufeli, W. B., Baker, A. A., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A Cross-National Study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701-716.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., Maslach, C., & Jackson, S. E. (1996). MBI- General Survey. In C. Maslach, S. E. Jackson, & M. P. Leiter (Eds.), *Maslach Burnout Inventory manual* (3ª ed.). Palo Alto, CA: Consulting psychologists Press.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M. Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students. A Cross-National Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux (Eds.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and applications* (pp. 281-303). New York: Plenum.
- Schunk, D. H. (2005). Commentary on self-regulation in school contexts. *Learning and Instruction*, 15, 173-177.
- Schunk, D. H., Pintrich, P., & Meece, J. (2010). *Motivation in Education - Theory,*

- research, and applications*. London: Pearson Education International.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio causal and control believes* (pp. 35-37). Windsor, UK: NFER-NELSON.
- Seco, G. M. S. B. (2000). *A satisfação nas atividades docente* (Tese de doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress. Empirical Validation of Interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410–421.
- Shaffer, D. R. (2005). *Psicologia do desenvolvimento: Infância e adolescência*. São Paulo, Brasil: Pioneira Thomson Learning.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Sheldon, K., & King, L. (2001). Why positive Psychology is necessary. *American Psychologist*, 56, 216-217.
- Silva, A. M. C. (2000). A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação & Sociedade*, 21(72), 89-109.
- Silva, M. C. (2014). *Engagement ou Compromisso Organizacional: conceitos iguais ou diferentes?* (Tese de mestrado não publicada). ISPA, Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa, Portugal.
- Silva, N. R., Bolsoni-Silva, A. T., Rodrigues, O. M. P. R., & Capellini, V. L. M. F. (2015). O Trabalho do Professor, Indicadores de Burnout, Práticas Educativas e Comportamento dos Alunos: Correlação e Predição. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 21(3), 363-376. doi: 10.1590/S1413-65382115000300004
- Simbula, S., Gugliemi, D., Schaufeli, W. B., & Depolo, M. (2103). The Italian validation of the Utrecht Work Engagement Scale: Characterization of engaged groups in a sample of school teachers. *Bolletino di Psicologia Applicata*, 268, 43-54.
- Singh, R., & Sarkar, S. (2015). Does teaching quality matter? Students learning outcome related to teaching quality in public and private primary schools in India. *International Journal of Educational Development*, 41, 153–163.
- Siqueira, M. M. M. (2002). Esquema mental de reciprocidade e influências sobre afetividade no trabalho [CD-ROM]. In *Anais do Encontro da Associação Nacional dos*

*Programas de Pós-Graduação em Administração – ENANPAD, XXVI.* Salvador, Brasil: Baía.

- Siqueira, M. M. M., & Gomide, J. S. (2004). Vínculos do indivíduo com o trabalho e com a organização. In J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade, & A.V. B. Bastos (Orgs.), *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil* (pp. 300-330). Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Siqueira, M. M. M., & Padovam, V. A. R. (2008). Bases teóricas do bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 24*, 201-209.
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. (2012). Developmental dynamics of engagement, coping, and everyday resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-24). New York: Springer Science.
- Skinner, E. A., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology, 100*, 765-781
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009b). A motivational perspective on engagement and disaffection: conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement, 69*(3), 493–525.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. P. (2009a). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 223–246). New York: Taylor & Francis.
- Souza, M. G. S. D., & Puente-Palacios, K. (2007). Validação e testagem de uma escala de autoconceito profissional. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho, 7*(2), 95-114.
- Stoner, J. A. S., & Freeman, E. (1999). *Administração*. Rio de Janeiro, Brasil: Livros técnicos e científicos.
- Sugawara, A. I., Harris, J. J., & O'Neill J. P. (1988). Self-concept and teacher competency among early childhood student teachers. *Early Child Development and Care, 39*(1), 177-185. doi: 10.1080/0300443880390114.

- Tamayo, A. (1981). EFA: escala fatorial de autoconceito. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 33, 87-102.
- Tamayo, N., & Abbad, G. (2006). Autoconceito profissional e suporte à transferência e impacto do treinamento no trabalho. *Revista de Administração Contemporânea*, 10(3), 9-28.
- Tanga, L. (2012). *O ensino indígena em Angola e o papel dos missionários* (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto superior de ciências do trabalho e da empresa, Lisboa, Portugal.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-24.
- Taska, C., Feiring, L., & Lewis, M. (1996). A process model for understanding adaptation to sexual abuse: The role of shame in defining stigmatization. *Child Abuse & Neglect*, 20(8), 767-782.
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, L. M. T. A. (2011). *O gestor e os modelos de gestão nas escolas privadas e nas escolas públicas* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, Portugal.
- Taylor, L. D., Davis-Kean, P., & Malanchuk, O. (2007). Self-Esteem, Academic Self-Concept, and Aggression at School. *Aggressive Behavior*, 33, 130-136. Disponível em <https://pdfs.semanticscholar.org/5c72/deadb1494699ec03f0cfb7abfb8e697b6176.pdf>
- Tedeschi, J. P. P. (2007). *A professora de educação infantil e a alfabetização: relação entre a teoria e a prática*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Católica Don Bosco, Campo Grande-MS, Brasil.
- Thomas, J. W., Bol, L., Warkentin, R. W., Wilson, M., Strage, A., & Rohwer, W. D. (1993). Interrelationships among students study activities, self- concept of academic ability, and achievement as a function of characteristics of high-school biology courses. *Applied Cognitive Psychology*, 7, 499-532.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vale, V. (2008). As estratégias de gestão do comportamento das crianças: percepções dos educadores de infância. *Revista electrónica de investigación y docencia* (reid), 1, 27-

- Vallerand, J. R., & Thill, E. E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval: Vigot.
- Van Horn, J. E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Scheurs, P. J. G. (2004). The structure of occupational well-being: a study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 365-375.
- Vansteenkiste, M., & Sheldon, K. M. (2006). There is nothing more practical than a good theory: Integrating motivational interviewing and self-determination theory. *British Journal of Clinical Psychology*, 45, 63-82.
- Vasconcelos, T. (2000). Educação de Infância em Portugal: Perspectivas de Desenvolvimento num quadro de Posmodernidade. *Monográfico-Revista Iberoamericana de Educación*, 22, 93-115.
- Vasconcelos, T. (2012). *A Casa [que] se procura – Percursos Curriculares na Educação de Infância em Portugal*. Lisboa: APEI.
- Vazquez, A., Magnan, E., Pacico, J., Hutz, C., & Schaufeli, W. B. (2015). Adaptation and Validation of the Brazilian Version of the Utrecht Work Engagement Scale. *Psico-USF*, 20(2), 207-217.
- Veiga, F. (2009). Students' Family and Violence in Schools. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, 567-574.
- Veiga, F. H. (2006). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola. Investigação diferencial* (2ª ed.). Lisboa: Edição Fim de Século.
- Veiga, F. H. (2010). Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola: Primeiros Elementos da Adaptação Portuguesa da “Student Engagement in School Scale”. *Seminário Internacional – Contributos da Psicologia em Contextos Educativos*. Braga: Universidade do Minho. ISBN – 978-972-8746-87-2.
- Veiga, F. H. (2011). Escalas de Envolvimento dos Alunos na Escola: Estudo da Validade Externa da Escala de Engagement usada no PISA e do “Student Engagement in School Scale”. *Psicologia de la educación*, 4620-4626.
- Veiga, F. H. (2012). Proposal to the PISA of a new scale of Students’ Engagement in School. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 1224-1231.
- Veiga, F. H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 441-450.

- Veiga, F. H., & Caldeira, M. J. (2005). Ser ou não ser percebido como criativo pelos professores? Diferenciações pessoais associadas, ao longo da adolescência. *Revista Galaico-Portuguesa de Psicopedagogia*, 1103-1113.
- Veiga, F. H., Carvalho, C., Almeida, A., Taveira, C., Janeiro, I., Baía, S., Festas, I., Nogueira, J., Melo, M., & Caldeira, S. (2012). Students' engagement in schools: differentiation and promotion. In M. F. Patrício, L. Sebastião, J. M. Justo, & J. Bonito (Eds.), *Da Exclusão à Excelência: Caminhos Organizacionais para a Qualidade da Educação* (pp. 117-123). Montargil: Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural.
- Veiga, F. H., Reeve, J., Wentzel, K., & Robu, V. (2013). Assessing students' engagement: A review of instruments with psychometric qualities. In F. H. Veiga (Ed.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação* (pp. 38-57). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Veiga, F. H., Roque, P., Guerra, T. M., Fernandes, L., & Antunes, J. (2003). Autoconceito profissional dos professores: Construção de uma escala de avaliação. Estudo apresentado no *VII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, 24, 25 e 26 de Setembro de 2003, Universidade do Minho e pela Universidade da Corunha (pp. 1019-1028). Braga, Portugal.
- Veiga, F., García, F., Neto, F., & Almeida, L. (2009). The Differentiation and Promotion of Students' Rights in Portugal. *School Psychology International*, 30(4), 421-436.
- Veiga, F., Gonçalves, V., Caldeira, M., & Zuniga, P. (2006). Representações dos professores acerca de si mesmos: Adaptação portuguesa da escala "Teacher self-concept evaluation scale". Estudo apresentado no *XIV Colóquio Internacional da AFIRSE/AIPELF, sobre o tema "Para um Balanço da Investigação em Educação de 1960 a 2005. Teorias e Práticas"*, realizado em 16, 17 e 18 de Fevereiro de 2006, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Veiga, F., Gonçalves, V., Guedes, L., Antunes, J., Caldeira, M., & Ferreira, A. (2005). Uma "Escala de representações dos alunos acerca dos comportamentos de profissionalidade docente" (ERP-CPD). In *VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, 14-16 de Setembro (pp. 4257-4271). Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. Braga, Portugal.
- Viana, C. (2015). Educadores de infância também têm dificuldades a Matemática.



- Jornal Público online* (21/02/2015). Consultado em 23/09/2015. Disponível em <https://www.publico.pt/2015/02/21/sociedade/noticia/educadores-de-infancia-tambem-tem-dificuldades-a-matematica-1686818?page=-1>
- Villa, A., & Calvete, E. (2001). Development of the teacher self-concept evaluation scale and its relation to burnout. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 239-255.
- Villa, S. A. (1992). *Autoconcepto y Educación. Teoría medida y práctica pedagógica* (1ª ed.). Espanha: Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria.
- Volpi, F. (1996). *La autoestima del professor*. CIPA, Madrid, Espanha.
- Vonk, J. H. C. (1993). Mentoring beginning teachers: development of a knowledge base for mentors. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (April 12-16), Atlanta, GA, American Educational Research Association.
- Wang, M. T., Willet, J. B., & Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49, 465-480.
- Warr, P., Cook, J., & Wall, T. (1979). Scales for the measurement of some work attitudes and aspects of psychological well-being. *Journal of Occupational Psychology*, 52, 129-148.
- Warshawsky, N. E., Havens, D. S., & Knafl, G. (2012). The Influence of Interpersonal Relationships on Nurse Managers' Work Engagement and Proactive Work Behavior. *The Journal of Nursing Administration*, 42(9), 418-425.
- Watkins, D. A., Fleming, J. S., & Alfon, M. C. (1989). A test of Shavelson's hierarchical multifaceted self-concept model in a Filipino college sample. *International Journal of Psychology*, 24(3), 367-379.
- Watson, A. J., Hatton, N. G., Squires, D. S., & Soliman, I. K. (1991). School staffing and the quality of education: Teacher adjustment and satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 7(1), 63-77.
- Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job Satisfaction: Sparating evaluation, Beliefs and affective experiences. *Human Resouce Management Review*, 12, 173-194.
- Wells, E. L., & Marwell, G. (1976). *Self-esteem its conceptualisation and measurement*. London: Sage Publications.
- Willms, J. D. (2003). *Student Engagement at School. A Sense of Belonging and Participation Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Wolters, C. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structure and

- goal orientation to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236-250.
- Wylie, R. C. (1974). *The self-concept: A review of methodological considerations and measuring instruments*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Ybrandt, H. (2008). The relation between self-concept and social functioning in adolescence. *Journal of Adolescence*, 31, 1-16. doi:10.1016/0191- 8869(94)90218-6
- Zau, F. (2002). *Angola - Trilhos do Desenvolvimento* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.
- Zau, F. (2005). *O Professor do Ensino Primário e o Desenvolvimento dos Recursos Humanos em Angola (uma visão prospectiva)* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.

### **Legislação Consultada**

- Angola, Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei N.º 13/01 de 31 de Dezembro de 2001).
- Portugal, Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei 5/97 de 10 de Fevereiro).
- Portugal, Lei 5/1973 de 25 de julho.
- Portugal, Decreto-Lei n.º 139-A/90. Diário da República n.º 98/1990, 1º Suplemento, Série I de 1990-04-28, Ministério de Educação.

## **Anexos**



## Anexos

### Tabelas com resultados estatisticamente não significativos

- Variância dos resultados no Autoconceito;
- Variância dos resultados nas Necessidades de Formação;
- Inquérito Educacional - Envolvimento, Autoconceito e Necessidades de Formação.

### Variância dos resultados no Autoconceito

#### Anexo 1

*Aplicação do teste do Qui-quadrado à distribuição dos educadores de infância pelas dimensões do Autoconceito, em termos de autoconceito baixo versus alto (valores em frequência).*

	Comp	Riri	Auac	Satis	Total EAA-EI1	RPCL	PCCL	Total EAA-EI2
Qui-quadrado	3,240 <sup>a</sup>	1,440 <sup>a</sup>	1,960 <sup>a</sup>	,640 <sup>a</sup>	,360 <sup>a</sup>	1,960 <sup>a</sup>	,360 <sup>a</sup>	,360 <sup>a</sup>
df	1	1	1	1	1	1	1	1
Asymp. Sig.	,072	,230	,162	,424	,549	,162	,549	,549

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 50,0.

Legenda: Comp=Competência; Riri=Relações-iniciativas-riscos; Auac=Autoaceitação; Satis=Satisfação; Total da EAA-EI1=Total da Escala de Avaliação do Autoconceito dos Educadores de Infância 1; RPCL=Reconhecimento Profissional em Contexto Laboral; PCCL=Pertença-cooperatividade em Contexto Laboral; Total da EAA-EI2=Total da Escala de Avaliação do Autoconceito dos Educadores de Infância 2.

#### Anexo 2

*Resultados da análise de variância da dimensão Satisfação, em função das variáveis sociodemográficas.*

Origem	Tipo III Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.	Eta parcial quadrado
Modelo corrigido	160,434 <sup>a</sup>	7	22,919	,505	,830	,018
Intercepto	41213,464	1	41213,464	907,425	,000	,827
HL	84,461	3	28,154	,620	,603	,010
TI	2,397	1	2,397	,053	,819	,000
HL* TI	75,815	3	25,272	,556	,644	,009
Erro	8629,430	190	45,418			
Total	195919,000	198				
Total corrigido	8789,864	197				

a. R Quadrado=,018 (R Quadrado Ajustado=,018)

Legenda: HL=Habilitações Literárias; TI=Tipo de Instituição.

#### Anexo 3

*Resultados da análise de variância da dimensão Reconhecimento Profissional em Contexto Laboral, em função das variáveis sociodemográficas.*

Origem	Tipo III Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.	Eta parcial quadrado
Modelo corrigido	354,288 <sup>a</sup>	7	50,613	1,994	,058	,068
Intercepto	35559,859	1	35559,859	1400,856	,000	,881
HL	180,184	3	60,061	2,366	,072	,036
TI	,072	1	,072	,003	,957	,000
HL * TI	107,011	3	35,670	1,405	,243	,022
Erro	4823,030	190	25,384			
Total	158901,000	198				
Total corrigido	5177,318	197				

a. R Quadrado=,068 (R Quadrado Ajustado=,034)

Legenda: HL=Habilitações Literárias; TI=Tipo de Instituição.

#### Anexo 4

*Resultados da análise de variância da dimensão Relações-iniciativas-riscos, em função da formação profissional.*

Origem	Tipo III Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
Modelo Corrigido	127,449 <sup>a</sup>	2	63,724	2,638	,074
Intercepto	66004,718	1	66004,718	2732,572	,000
Formação Profissional	127,449	2	63,724	2,638	,074
Erro	4589,411	190	24,155		
Total	88075,000	193			
Total Corrigido	4716,860	192			

a. R Quadrado=,027 (R Quadrado Ajustado=,017)

#### Anexo 5

*Resultados da análise de variância da dimensão Autoaceitação, em função da formação profissional.*

Origem	Tipo III Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
Modelo Corrigido	75,492 <sup>a</sup>	2	37,746	2,495	,085
Intercepto	56280,407	1	56280,407	3720,654	,000
Formação Profissional	75,492	2	37,746	2,495	,085
Erro	2874,032	190	15,126		
Total	74574,000	193			
Total Corrigido	2949,523	192			

a. R Quadrado=,026 (R Quadrado Ajustado=,015)

#### Anexo 6

*Resultados da análise de variância da dimensão Satisfação, em função da formação profissional.*

Origem	Tipo III Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
Modelo Corrigido	50,840 <sup>a</sup>	2	25,420	,563	,571
Intercepto	138867,284	1	138867,284	3074,730	,000
Formação Profissional	50,840	2	25,420	,563	,571
Erro	8581,170	190	45,164		
Total	192003,000	193			
Total Corrigido	8632,010	192			

a. R Quadrado=,006 (R Quadrado Ajustado=,005)

#### Anexo 7

*Resultados da análise de variância da dimensão Competência, em função do País para realização de Formação Universitária.*

Origem	Tipo III Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
Modelo Corrigido	418,357 <sup>a</sup>	2	209,178	1,749	,177
Intercepto	817162,212	1	817162,212	6833,361	,000
Formação Universitária País	418,357	2	209,178	1,749	,177
Erro	18296,387	153	119,584		
Total	1121804,000	156			
Total Corrigido	18714,744	155			

a. R Squared=,022 (Adjusted R Squared=,010)

### Anexo 8

*Resultados da análise de variância da dimensão Relações-iniciativas-riscos, em função do País para realização de Formação Universitária.*

Origem	Tipo III Soma dos		Quadrado Médio	F	Sig.
	Quadrados	df			
Modelo Corrigido	3,722 <sup>a</sup>	2	1,861	,078	,925
Intercepto	50673,260	1	50673,260	2136,964	,000
Formação Universitária País	3,722	2	1,861	,078	,925
Erro	3628,048	153	23,713		
Total	72176,000	156			
Modelo Corrigido	3631,769	155			

a. R Squared=,001 (Adjusted R Squared=-,012)

### Anexo 9

*Resultados da análise de variância da dimensão Satisfação, em função do País para realização de Formação Universitária.*

Origem	Tipo III Soma dos		Quadrado Médio	F	Sig.
	Quadrados	df			
Modelo Corrigido	71,619 <sup>a</sup>	2	35,810	,764	,468
Intercepto	106904,029	1	106904,029	2279,611	,000
Formação Universitária País	71,619	2	35,810	,764	,468
Erro	7175,048	153	46,896		
Total	153956,000	156			
Total Corrigido	7246,667	155			

a. R Squared=,010 (Adjusted R Squared=-,003)

### Anexo 10

*Resultados da análise de variância da dimensão Reconhecimento Profissional em Contexto Laboral, em função da formação profissional.*

Origem	Tipo III Soma dos		Quadrado Médio	F	Sig.
	Quadrados	df			
Modelo Corrigido	142,272 <sup>a</sup>	2	71,136	2,735	,067
Intercepto	116620,455	1	116620,455	4483,570	,000
Formação Profissional	142,272	2	71,136	2,735	,067
Erro	4942,018	190	26,011		
Total	154109,000	193			
Total Corrigido	5084,290	192			

a. R Quadrado=,028 (R Quadrado Ajustado=,018)

### Anexo 11

*Resultados da análise de variância da dimensão Autoaceitação, em função do País para realização de Formação Universitária.*

Origem	Tipo III Soma dos		Quadrado Médio	F	Sig.
	Quadrados	df			
Modelo Corrigido	36,242 <sup>a</sup>	2	18,121	1,462	,235
Intercepto	44584,473	1	44584,473	3597,637	,000
Formação Universitária País	36,242	2	18,121	1,462	,235
Erro	1896,085	153	12,393		
Total	62309,000	156			
Total Corrigido	1932,327	155			

a. R Squared=,019 (Adjusted R Squared=,006)

Anexo 12

*Resultados da análise de variância da dimensão Pertença-Cooperatividade em Contexto Laboral, em função do País para realização de Formação Universitária.*

Origem	Tipo III Soma dos				
	Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
Modelo Corrigido	8,631 <sup>a</sup>	2	4,316	,907	,406
Intercepto	28269,371	1	28269,371	5941,568	,000
Formação Universitária País	8,631	2	4,316	,907	,406
Erro	727,958	153	4,758		
Total	38464,000	156			
Total Corrigido	736,590	155			

a. R Squared=,012 (Adjusted R Squared=-,001)

### Variância dos resultados nas Necessidades de Formação

Anexo 13

*Resultados da análise de variância da dimensão Gestão da profissão, em função da formação profissional*

Origem	Tipo III Soma dos				
	Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
Modelo Corrigido	21,440 <sup>a</sup>	2	10,720	,647	,525
Intercepto	102418,549	1	102418,549	6180,534	,000
Formação Profissional	21,440	2	10,720	,647	,525
Erro	3148,518	190	16,571		
Total	138307,000	193			
Total Corrigido	3169,959	192			

a. R Quadrado=,007 (R Quadrado Ajustado=-,004)

Anexo 14

*Resultados da análise de variância da dimensão Administração da progressão das aprendizagens em função da formação profissional.*

Origem	Tipo III Soma dos				
	Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
Modelo Corrigido	4,521 <sup>a</sup>	2	2,261	,983	,376
Intercepto	10432,874	1	10432,874	4537,409	,000
Formação Profissional	4,521	2	2,261	,983	,376
Erro	436,867	190	2,299		
Total	13989,000	193			
Total Corrigido	441,389	192			

a. R Quadrado=,010 (R Quadrado Ajustado=,000)

Anexo 15

*Resultados da análise de variância do Total da EANF-EI, em função da formação profissional.*

Origem	Tipo III Soma dos				
	Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
Modelo Corrigido	22,151 <sup>a</sup>	2	11,075	2,587	,078
Intercepto	28531,158	1	28531,158	6663,057	,000
Formação Profissional	22,151	2	11,075	2,587	,078
Erro	813,579	190	4,282		
Total	37874,556	193			
Total Corrigido	835,729	192			

a. R Quadrado=,027 (R Quadrado Ajustado=,016)



Anexo 16

Resultados da análise de variância da dimensão Utilização das novas tecnologias, em função do País para realização de Formação Universitária.

Origem	Tipo III Soma dos		Quadrado Médio	F	Sig.
	Quadrados	df			
Modelo Corrigido	3,123 <sup>a</sup>	2	1,562	,266	,767
Intercepto	5199,274	1	5199,274	886,220	,000
Formação Universitária País	3,123	2	1,562	,266	,767
Erro	897,621	153	5,867		
Total	8022,000	156			
Total Corrigido	900,744	155			

a. R Squared = ,003 (Adjusted R Squared = -,010)

Anexo 17

Resultados da análise de variância do Total da EANF-EI, em função do País para realização de Formação Universitária.

Origem	Tipo III Soma dos		Quadrado Médio	F	Sig.
	Quadrados	df			
Modelo Corrigido	15,209 <sup>a</sup>	2	7,605	1,743	,178
Intercepto	23241,615	1	23241,615	5326,612	,000
Formação Universitária País	15,209	2	7,605	1,743	,178
Erro	667,585	153	4,363		
Total	31100,333	156			
Total Corrigido	682,794	155			

a. R Squared = ,022 (Adjusted R Squared = ,009)

Anexo 18

Média, Desvio-padrão e resultados do teste t-Student a EANF-EI, em função dos objetivos acadêmicos.

	Formação Universitária	N	Média	DP	Teste t-Student		
					t	df	Sig. (2-tailed)
Geprof	não	43	25,5581	4,83195	-1,684	179	,094
	sim	138	26,7536	3,79745			
Apap	não	43	8,0233	1,75239	-1,675	179	,096
	sim	138	8,4710	1,45588			
Unte	não	43	6,3256	2,57017	-1,165	179	,246
	sim	138	6,8188	2,37762			
Total EANF-EI	não	43	13,3023	2,40789	-1,964	179	,051
	sim	138	14,0145	1,96394			

Legenda: Geprof=Gestão da Profissão; Apap=Administração da progressão das aprendizagens; Unte=Utilização das novas tecnologias Total da EANF-EI=Total da Escala de Avaliação das Necessidades de Formação dos Educadores de Infância.

Anexo 19

*Inquérito educacional - Envolvimento, Autoconceito e Necessidades de formação.*

**INQUÉRITOS EDUCACIONAIS (PARA INVESTIGAÇÃO 2012)**

**Cara (o) Educadora (Educador) de Infância**

Este questionário insere-se no âmbito de um trabalho de investigação a realizar no Doutoramento em Ciências da Educação, área de Psicologia da Educação, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Tem o objectivo de recolher dados sobre o Autoconceito, o Envolvimento e as Necessidades de Formação dos Educadores de Infância angolanos.

Assim, solicitamos-lhe que responda assinalando o número que melhor traduz a sua opinião. Garantimos o **anonimato** e a **confidencialidade** de todas as respostas. Agradecemos que não escreva o seu nome ou identidade no questionário.

Consideramos a sua colaboração muito importante para este estudo, sem a qual não poderemos prosseguir. Agradecemos desde já o seu apoio e disponibilidade.

**Parte I**

Por favor leia cada frase e pense como se sente face ao seu trabalho.

Na respectiva quadrícula da coluna da direita escreva o número de 1 a 6 que melhor reflete o seu grau de concordância utilizando a seguinte escala:

Discordo totalmente	Discordo bastante	Discordo mais do que concordo	Concordo mais do que discordo	Concordo bastante	Concordo totalmente
1	2	3	4	5	6

**Questionário A (AC 1) - diz respeito à opinião que tem de si própria (o) enquanto Educadora (Educador) de Infância.**

1	Sinto-me muito competente na minha profissão.	
2	Sinto-me integrada (o) na relação com os meus colegas.	
3	Gosto de pensar em novos projetos.	
4	Sinto segurança na maneira como me relaciono com as crianças.	
5	Sinto-me frustrada (o) no trabalho.	
6	Sinto-me livre e sem medo de ser eu própria (o) a assumir as consequências.	
7	Penso que, em geral, sou boa (bom) Educadora (Educador) de Infância.	
8	Gosto das relações que estabeleço com os outros no meu trabalho.	
9	As mudanças não me perturbam.	
10	Tenho toda a confiança das crianças com as quais trabalho.	
11	Nas minhas atuais circunstâncias é difícil ter sucesso.	
12	Sinto-me bem comigo mesma (o) apesar de não ser perfeita (o).	
13	Penso que tenho elevadas competências para ensinar.	
14	Sinto-me estimada (o) pelas outras pessoas.	
15	Tenho dificuldades em tomar iniciativas.	
16	Gosto habitualmente das relações que tenho com o meu grupo de crianças.	
17	O meu trabalho como Educadora (Educador) de Infância não me dá satisfação.	
18	Sei muito bem o que quero e aquilo que posso fazer.	
19	Acredito nas minhas próprias competências.	
20	Tenho facilidade em partilhar e cooperar com os outros.	
21	Gosto de correr riscos.	
22	Em geral as crianças têm muita estima por mim.	
23	Se me fosse possível mudaria de profissão.	
24	Aprendo muito com os meus próprios erros.	
25	Sinto confiança nas minhas próprias capacidades.	
26	Sinto que sou bem aceite pelas outras pessoas.	
27	As críticas, sejam de colegas ou de crianças, não me metem medo.	
28	Não aguento mais ficar na minha profissão.	
29	Acho que estou sempre a aprender.	
30	Tenho fama de ser uma (um) Educadora (Educador) de Infância eficiente.	
31	Sinto que sou uma pessoa com valor.	
32	Sou pouco confiante nas minhas próprias ideias e capacidades.	
33	Os meus colegas vêem-me como uma (um) Educadora (Educador) de Infância competente.	

**Questionário B (AC 2) - também diz respeito à opinião que pode ter de si própria (o) enquanto Educadora (Educador) de Infância. Para responder, utilize a escala de 1 a 6 acima descrita.**

1	Os meus superiores hierárquicos são indiferentes às minhas sugestões.	
2	Sou uma (um) colaboradora (colaborador) assídua (o) dos meus superiores hierárquicos.	
3	Os meus superiores hierárquicos reconhecem o meu trabalho no infantário.	
4	Empenho-me na planificação de actividades com a comunidade envolvente.	
5	Sou considerada (o) como uma (um) boa (bom) Educadora (Educador) de Infância pelos meus colegas.	
6	Os meus superiores atribuem-me tarefas de responsabilidade no infantário.	
7	Gostava de ser convidada (o) para iniciativas socioculturais e comunitárias do infantário.	
8	No meu infantário, grande parte dos meus colegas vêem-me como uma (um) líder.	

9	Sinto que os encarregados de educação valorizam o meu trabalho.	
10	Evito envolver-me em actividades relacionadas com a comunidade envolvente.	
11	Sinto que o meu grupo de crianças reconhece o meu trabalho.	

**Questionário C (EEEI)** - tem a ver com o **seu comportamento** enquanto Educadora (Educador) de Infância. Continue a usar a mesma escala de 1 a 6.

1	Dialogo abertamente com as crianças.	
2	Preparo bem as aulas.	
3	Gosto de falar com as crianças.	
4	Interesso-me pelas crianças como pessoas.	
5	Procuro ajudar as crianças.	
6	Tenho facilidade em estabelecer boas relações com as crianças.	
7	As crianças gostam de falar comigo.	

**Questionário D** - tem a ver com a **importância que atribui à formação** concretizada na sua área específica.

Discordo totalmente	Discordo bastante	Discordo mais do que concordo	Concordo mais do que discordo	Concordo bastante	Concordo totalmente
1	2	3	4	5	6

1	Na formação inicial, as ações da minha área foram muito importantes.	
2	Na formação contínua, as disciplinas da minha área foram muito importantes.	
3	Nunca tive formação inicial.	
4	Nunca tive formação contínua.	

**Questionário E (EEEI 2)** – nesta secção queremos compreender como é que encara o seu trabalho e as pessoas com quem lida mais de perto. Escreva o número de 0 a 6 que melhor reflete com que frequência ocorre o que é dito na frase.

Nunca	Algumas vezes por ano	Uma vez por mês	Algumas vezes por mês	Uma vez por semana	Algumas vezes/semana	Todos os dias
0	1	2	3	4	5	6

1	No meu trabalho sinto-me cheia/o de energia.	
2	Creio que o meu trabalho tem muito significado para mim.	
3	O tempo passa rápido quando estou a trabalhar.	
4	Sinto-me com força e energia quando estou a trabalhar.	
5	Estou entusiasmada/o com o meu trabalho.	
6	Quando estou a trabalhar esqueço-me de tudo o que se passa à minha volta.	
7	O meu trabalho inspira-me.	
8	Quando me levanto, todas as manhãs, apetece-me ir trabalhar.	
9	Sinto-me feliz quando estou absorvida/o no meu trabalho.	
10	Estou orgulhosa/o do trabalho que faço.	
11	Estou envolvida/o no meu trabalho.	
12	Posso trabalhar durante longos períodos.	
13	O meu trabalho é desafiante para mim.	
14	Fico tão envolvida/o no meu trabalho que abstraio-me do resto.	
15	Sou muito persistente no meu trabalho.	
16	É difícil desligar-me do trabalho.	
17	Continuo a trabalhar, mesmo quando as coisas não estão bem a correr bem.	

**Questionário F (EEEI 3)** – para compreender **como lida com o seu trabalho e com as pessoas**. Por favor, use a mesma escala utilizada em E.

1	Sinto-me emocionalmente esgotada (o) pelo meu trabalho	
2	Sinto-me desgastada (o) no fim do dia de trabalho	
3	Sinto-me fatigada (o) quando acordo de manhã e tenho de enfrentar mais um dia de trabalho	
4	Posso compreender facilmente como as crianças com as quais lido se sentem em relação às coisas	
5	Sinto que trato algumas crianças como se fossem objetos impessoais	
6	Trabalhar com crianças todo o dia é realmente uma pressão para mim	
7	Lido muito eficazmente com os problemas das crianças do infantário	
8	Sinto-me esgotada (o) com o meu trabalho	
9	Sinto que estou a influenciar positivamente a vida das crianças através do meu trabalho	
10	Sinto-me frustrada (o) com o meu trabalho	
11	Sinto que estou a trabalhar demasiado na minha profissão	
12	Não me importo realmente com o que acontece a algumas crianças	
13	Trabalhar diretamente com crianças sujeita-me a demasiado stress	
14	Sinto-me como se estivesse no limite da minha resistência	
15	No meu trabalho, lido muito calmamente com os problemas emocionais	
16	Sinto que as crianças me culpam por alguns dos seus problemas	
17	No meu trabalho, sinto-me forte e com vigor	

**Questionário G (NF)** - tem a ver com objetivos de possíveis actividades de formação. Pedimos-lhe que relativamente a cada um deles, se posicione quanto ao grau de interesse que teria em frequentar ações de formação que traduzam esses objetivos. Utilize a seguinte escala:

nenhum interesse	Algum interesse	Pouco interesse	Muito interesse	Muitíssimo interesse
1	2	3	4	5

1	Conceber instrumentos para a avaliação formativa das aprendizagens da criança.	
2	Desenvolver competência no âmbito de conceber recursos pedagógicos diversificados.	
3	Conceber planos de aula para crianças com necessidades educativas específicas.	
4	Desenvolver competências no domínio da investigação em educação.	
5	Planificar entrevistas e reuniões a realizar junto dos pais.	
6	Refletir sobre os deveres da profissão.	
7	Aprofundar conhecimento na área da Psicologia da Educação da Criança.	
8	Refletir sobre regras de convivência com os pais.	
9	Utilizar recursos educativos digitais.	
10	Promover e dinamizar o uso de computadores, de redes e da Internet no infantário.	

## Parte II

Por favor, continue a responder. Coloque uma cruz na quadrícula que corresponde à sua resposta:

### 1.- Qual o seu sexo?

Masculino	Feminino

### 2.- Qual é o seu estado civil?

Solteira (o)	Casada (o) ou União de Facto	Divorciada(o) ou Separada(o)	Viúva (o)

### 3.- Qual a faixa etária das crianças com que trabalha?

Creche (até aos 3 anos de idade)	Infantário (dos 3 aos 6 anos de idade)

### 4.- Quais são as suas habilitações literárias?

Ensino básico	Ensino Secundário (10º/11º/12º)	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Formação Profissional em Educação	Outra Qual?

### 5.- Há quantos anos desempenha funções de Educadora (Educador) de Infância? \_\_\_\_\_ anos.

### 6.- Tem formação inicial em Educação Pré-escolar?

Sim	Não

Assinale a sua resposta com um círculo à volta da sua opção:

a) Actualmente, qual o seu grau de satisfação como Educadora (Educador) de Infância: Baixo Médio Alto

b) Cargo (s) que exerce neste ano lectivo \_\_\_\_\_  
Trabalha num estabelecimento de Ensino: Público Privado

Coloque uma cruz na quadrícula que corresponde à sua resposta:

### 7.- No âmbito dos seus objetivos profissionais tem realizado alguma formação profissional?

		Resposta
Não		
Sim	Ações de formação suportadas pelo estabelecimento de ensino onde trabalha	
	Ações de formações suportadas por si próprio	

### 8.- No âmbito dos seus objetivos académicos pretende frequentar um curso universitário?

		Resposta
Não		
Sim	Até que nível académico?	
	Em que país? Assinale apenas <u>uma</u> opção.	Angola Portugal Outro país

Caso tenha algum comentário a fazer à este inquérito por favor, faça-o no espaço que se segue:

---

---

---

Muito obrigada pela sua colaboração.