



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia e Educação

O AUTO-CONCEITO EM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

– Construção e Validação de uma Escala -

Isaura Cristina Carrolo Duarte

Dissertação para obtenção do grau de

Mestre em Supervisão Pedagógica

COVILHÃ, OUTUBRO DE 2010

Dissertação de Mestrado realizada sob orientação da Professora Doutora Fátima Simões, apresentada à Universidade da Beira Interior para obtenção do Grau de Mestre em Supervisão Pedagógica, registado na DGES sob o número 6248.

Agradecimentos

À Professora Doutora Fátima Simões, orientadora deste estudo, pelo seu incentivo, pelos ensinamentos, sugestões, apoio, disponibilidade e sobretudo pela amizade.

A todos aqueles, que com a sua grande amizade e incentivo fizeram possível este momento, que não é um final, mas um início.

O principal objectivo do nosso estudo é a construção e validação de uma escala de Likert para medir o auto-conceito dos professores de educação especial. Começámos por fazer o enquadramento teórico.

Foi realizado um estudo quantitativo, com recurso a um questionário, uma escala de Tipo Likert, com cinco níveis, que foi distribuído a cada um dos 60 professores de educação especial que, depois de preenchido, o devolveram. A população do nosso estudo é assim composta por sessenta professores de educação especial em exercício no Distrito de Castelo Branco durante o ano lectivo de 2009/10.

Recolhidos os questionário, fizemos a análise e validação da escala a partir das respostas dos participantes. Depois da análise e validação da Escala de Tipo Likert, podemos concluir que a escala se encontra bem construída para o fim a que se destina: medir o auto-conceito dos professores de educação especial.

Palavras-chave: Auto-conceito, professor de educação especial, Escala de Likert.

The main objective of our study is the construction and validation of a Likert scale for measuring self concept of special education teachers. We began by the theoretical framework.

A quantitative study was carried out using a questionnaire, a Likert scale type, with five levels, distributed to each of the sixty special education teachers to reply. The population of our study is composed by sixty special education teachers in the District of Castelo Branco during the academic year 2009/10.

Collected the questionnaires, we made the analysis and validation of the scale according the respondents. After the analysis and validation of the Likert scale type, we can conclude that the scale is well built for its intended use: measuring self concept of special education teachers.

Keywords: Self concept, special education teacher, Likert scale.

Capítulo I – Introdução	1
Capítulo II – Revisão da Literatura	
2.1. O Auto-conceito	4
2.1.1. Alguns Aspectos Históricos e Origens do Auto-Conceito.....	5
2.2. O Auto-Conceito – Definições.....	8
2.3. O Auto-Conceito: Dimensões, Formação e Determinantes, Desenvolvimento e Funções	14
Capítulo III – Estudo Empírico	
Metodologia	27
3.1. Participantes	29
3.1.1. População e Amostra	29
3.1.2. Distribuição e Caracterização dos Participantes por variáveis.....	29
3.1.2.1. Distribuição e Caracterização dos Participantes por idades	30
3.1.2.2. Distribuição e Caracterização dos Participantes por Escola de Especialização.....	31
3.1.2.3. Distribuição e Caracterização dos Participantes Segundo a sua Escolha (ou não) da Escola de Especialização.....	32
3.1.2.4. Distribuição e Caracterização dos Participantes Com ou Sem Formação Posterior/Mestrado.....	33
3.1.2.5. Distribuição e Caracterização dos Participantes por Tempo de Serviço	34
3.1.2.6. Distribuição e Caracterização dos Sujeitos Segundo a Situação Profissional.....	35
3.1.2.7. Distribuição e Caracterização dos Participantes Segundo o Local onde Desempenha Funções Pedagógicas.....	36
3.1.2.8. Distribuição e caracterização dos Participantes Por Local de Trabalho	37
3.2. Instrumento.....	38

3.2.1. Técnicas de Recolha de Dados	38
3.3. Procedimentos.....	41
3.3.1. Descrição dos Passos	41
3.4. Resultados.....	42
Capítulo IV – Discussão/Conclusões	46
Referências	48
Anexos	57

Gráfico 1: Percentagem dos participantes por idade·	30
Gráfico 2: Distribuição dos participantes por escolas de especialização·	31
Gráfico 3: Distribuição dos participantes segundo a sua possibilidade ou não de escolha da escola de especialização·	32
Gráfico 4: Distribuição dos participantes com ou sem formação posterior/mestrado..	33
Gráfico 5: Distribuição percentual dos participantes por anos de serviço·	34
Gráfico 6: Distribuição dos participantes pela sua situação profissional·	35
Gráfico 7: Distribuição dos participantes pelo local onde desempenham funções pedagógicas·	36
Gráfico 8: Distribuição dos participantes por local de trabalho·	37

Quadro 1: Identificação dos conteúdos dos itens (primeira versão)	39
Quadro 2: Análise de fiabilidade dos 50 itens iniciais.....	42
Quadro 3: Análise de fiabilidade dos itens sem negativos	43
Quadro 4: Análise de fiabilidade dos itens sem frágeis	43
Quadro 5: Versão Final da escala.....	44

Capítulo I

Introdução

Este trabalho surge no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica e, com ele, propomo-nos a construção e validação de uma escala para medir o auto-conceito de um grupo de professores de educação especial em exercício no distrito de Castelo Branco, no ano lectivo 2009/10.

A escolha do tema do nosso trabalho prende-se com a nossa filosofia de vida. Da forma como estamos nela. O mais importante para o ser humano é ser feliz. Para se ser feliz tem que se fazer o que dá prazer. Para tal, temos que nos conhecer, conhecer as nossas capacidades, e sabê-las gerir face a nós e aos outros. Temos que nos aceitar tal como somos e saber ser feliz com isso. Sendo assim decidimos, pois, debruçar-nos sobre um assunto tão importante para nós como é o auto-conceito. Quem somos nós afinal?

Como poderemos ser bons professores se não nos sentirmos bem connosco próprios, se não tivermos disponibilidade para sermos felizes? Como poderão os nossos alunos sentirem-se também felizes na escola?

Este foi o primeiro impulso, para este trabalho. O segundo foi a falta de estudos sobre o tema. Porque é que tão pouca gente se tem interessado por uma questão tão fundamental, como é o conhecimento dos professores de educação especial, o que eles sentem, como eles se vêem, precisamente num momento em que a educação especial é um marco tão importante na sociedade actual. O saber aceitar a diferença, o ser diferente como um direito. Também falando com alguns professores de educação especial, o tema pareceu-nos muito interessante e oportuno. Sendo assim, resolvemos então pesquisar sobre o auto-conceito dos professores de educação especial, não encontrámos estudos, nem escalas.

No **capítulo dois** procuraremos desenvolver a fundamentação teórica que nos servirá de referência para o estudo empírico que se segue no capítulo três, abordaremos o auto-conceito, como tem sido perspectivado pelos psicólogos como uma variável de importância relevante, por vezes mesmo determinante, no comportamento e desenvolvimento do sujeito (Seco, 1991). O auto-conceito é um constructo ambíguo, quer do

ponto de vista terminológico, quer conceptual. As numerosas definições existentes, quase sempre imprecisas e por vezes contraditórias, são a prova disso (Pires, 1992/93). Admitindo ambiguidades e diferentes terminologias partilhámos com Shavelson & Bolus (1982), referenciados por Seco (1991) a perspectiva do auto-conceito geral enquanto percepção que o indivíduo tem de si mesmo e das suas competências nos diversos domínios, percepção essa construída a partir das experiências do sujeito com o meio e das representações sociais dos outros significativos. Sendo assim, as descrições e avaliações que o indivíduo constrói de si são essenciais para o seu desempenho e bem-estar. Além de construir um filtro interpretativo das suas experiências pessoais, organizam também os processos mentais de forma a dar-lhes a unidade e coerência que lhe permitem assumir, conscientemente e de forma autónoma, os seus actos (Pires, 1992/93).

Podemos perspectivar o estudo do auto-conceito numa área particular da Psicologia Social que é a Cognição Social. Esta refere-se à “forma como as pessoas pensam acerca de si e acerca do mundo social – como seleccionam, interpretam, lembram e utilizam a informação social para julgar e tomar decisões”. (Aronson, Wilson e Akert, 1998, p.67). Temos que ter em linha de conta que o comportamento ocorre num mundo social e, conseqüentemente, no seio de uma interacção. Tal interacção contribui para a formação e desenvolvimento do auto-conceito, pela influência que exerce na percepção que cada um tem do outro através das representações sociais. Teremos pois que tem sempre em conta o contexto geral em que cada pessoa coexiste (Simões, 2001).

É, pois, previsível a existência de uma relação entre o auto-conceito dos professores de educação especial e os seus comportamentos, as suas atitudes profissionais. Não podemos esquecer que o auto-conceito é, fundamentalmente, uma construção social e educativa. É um constructo evolutivo e dinâmico.

Com este trabalho acreditamos vir a compreender melhor e ajudar outros, a compreender ou a debruçar-se sobre o importante papel do auto-conceito, da forma como o professor de educação especial se vê e se sente perante o seu trabalho, perante si e perante os outros.

No **capítulo três** descreveremos a metodologia utilizada e as técnicas de recolha de dados utilizados (inquérito – escala de Likert). Proceder-se-á ainda à caracterização dos participantes. Serão ainda descritos os procedimentos seguidos para levar a cabo a construção da escala para a avaliação do auto-conceito dos professores de educação especial.

No **capítulo quatro** abordaremos a discussão dos resultados tendo em conta o objectivo deste estudo. Apresentaremos ainda uma conclusão geral do estudo onde identificaremos algumas limitações do estudo e sugerimos algumas recomendações que entendemos como relevantes.

Capítulo II

Revisão da Literatura

2.1 - O Auto-Conceito

Na revisão da literatura tentaremos abordar a importância do auto-conceito.

A construção do constructo “auto-conceito” em Psicologia surge da análise operacional da antiga questão filosófica de “quem sou eu” e segundo Baldwin (1987), também da capacidade da avaliação crítica da pessoa humana.

O auto-conceito tem sido considerado pelos psicólogos, de uma forma quase consensual, como uma variável determinante no comportamento e desenvolvimento do indivíduo. A investigação teórica nesta área é imprecisa no que diz respeito à terminologia e discordância das definições. Auto-conceito é uma designação que remete para realidades diferentes em função dos autores. Além da extensão dos significados e da sua deficiente operacionalização, este conceito continua ainda marcado por uma excessiva carga filosófica, por uma associação à ideia de alma (Seco, 1991). A concepção dos valores pessoais dependem da filosofia e do modelo de homem que se tenha. Cada cultura, cada época e cada indivíduo tem a sua visão particular a esse respeito (Alcántara, s/d).

Podemos constatar que existem designações como, por exemplo identidade, auto-imagem, auto-descrição, auto-estima, para referenciar a imagem que o indivíduo tem de si. A expressão auto-conceito é muito utilizada na América, enquanto que os europeus preferem as designações: imagem de si, consciência de si ou representação de si. (Seco, 1991). Contudo, uma comparação destas definições acaba por revelar mais semelhanças que diferenças, e essas discriminações terminológicas são momentos diferentes da evolução do conceito de si.

2.1.1 – Alguns Aspectos Históricos e Origens do Auto-Conceito

A investigação no domínio do auto-conceito foi da responsabilidade de filósofos, teólogos ou outros profissionais não directamente relacionados com a Psicologia. Nos anos quarenta, surge a necessidade de estudar cientificamente este conceito, tanto no domínio da Psicologia como no da Sociologia (Simões, 2001).

No período de 1900 a 1940 refere o mesmo autor que apesar de reconhecida a sua importância, o auto-conceito quase desaparece do contexto da Psicologia. Este período coincide com a vigência do primeiro momento da cientificação da Psicologia (finais do século XIX, princípios do século XX) e com o advento do segundo momento de cientificação da Psicologia (início do século XX), representados, respectivamente por Wundt e por Watson. Simões (2001, p. 14) baseando-se em Abreu (1978) refere que “apesar das técnicas laboratoriais utilizadas e do tratamento quantitativo dos dados por elas obtidos, assentava(m) numa concepção acerca da natureza do psiquismo que, identificando-a à consciência, obrigava necessariamente a aceitar a introspecção... como via indispensável de acesso aos fenómenos psíquicos”. Sendo assim para Watson teríamos a análise do comportamento, e não a dos estados e conteúdos da consciência, que garantiria a cientificação autêntica da psicologia, a sua edificação como ciência dos factos directamente observados e controlados pelo experimentador (Abreu, 1978).

Até à década de 50 o desenvolvimento teórico do auto-conceito permaneceu um pouco apagado. Isto porque o behaviorismo se recusava a aceitar a possibilidade da validação experimental de uma teoria do auto-conceito. No entanto, a importância crescente que foi atribuída ao Ego, pelos freudianos e neo-freudianos, e com a divulgação da teoria fenomenológica, vêm alterar a valorização e aprofundamento desta temática.

No âmbito da abordagem fenomenológica, perspectiva divulgada nos EUA, principalmente a partir da década de 40, e no seio da qual o auto-conceito foi particularmente explorado, podemos distinguir duas tendências (consoante a importância atribuída aos outros e à sociedade, no processo de construção do autoconceito): (1) insiste sobretudo no papel da experiência perceptiva e subjectiva do indivíduo na organização estrutural do seu auto-conceito (sem negar a importância da interacção e da comunicação eu/outro), (L'Écuyer, 1975); e (2) a outra, realçando a inseparabilidade *Self*/sociedade,

preocupa-se em explicitar a influência desta no processo de estruturação do conceito de si (Mead, 1934) e (Gordon e Gerden, 1968). Estas duas tendências partilham uma origem integralmente consciente do auto-conceito, contrastando com as raízes inconscientes do Ego, defendidas pela abordagem psicanalítica.

Neste contexto ganha pertinência a perspectiva de William James (1890) sobre o Self. James é assim considerado como o primeiro psicólogo que, de uma forma clara, proporciona as bases da identidade pessoal. É o primeiro autor referido como tendo analisado o auto-conceito de um ponto de vista psicológico. James, em 1890 enfatizava o papel central e significativo do *Self*, no funcionamento e bem estar do indivíduo. Procurou fazer uma abordagem mais psicológica do constructo em causa. A identificação do conceito de si, enquanto entidade multidimensional (o *Self* físico, material, social e espiritual), organizados hierarquicamente, e a ênfase na sua origem eminentemente social, podem ser considerados os contributos mais significativos deste autor para a investigação contemporânea do auto-conceito (James, 1890). Para este autor, o Eu de um sujeito, dividido em The I o representante do Eu conhecedor, isto é, aquele que organiza e interpreta, de forma subjectiva, a experiência do indivíduo (é o eu como Sujeito) e o The Me, o Eu conhecido, (ou o eu como objecto de análise). Este último constituído por características materiais (bens, corpo, família), características espirituais (estados de consciência, faculdades psíquicas) e também por características sociais (papéis, relações interpessoais, personalidade) tem um papel muito importante para conferir ao sujeito a sua individualidade (Damon, 1983).

Outro autor, James Mark Baldwin, contemporâneo de James enfatizou uma perspectiva interaccionista no desenvolvimento do Self, salientando que o ego e o alter nasceram juntos. Sendo assim “estavam criadas as condições para o aparecimento de teorias do *self* que acentuavam, de forma pronunciada, o papel da interacção social” (Simões, 2001, p.15). Outros autores que se interessaram pelos aspectos ligados à interacção social no desenvolvimento do Self foram os sociólogos Cooley e Mead. O primeiro refere o carácter dialéctico da vida social, salientando que o indivíduo e o grupo são dois aspectos de uma mesma realidade. Por seu turno Mead acentua ainda mais a ideia de interacção com a noção de interacção simbólica pretendendo explicar de que forma o ser humano atribui um significado à comunicação partilhada com o outro. Propõe a noção de role-taking que define como a capacidade que um indivíduo vai adquirindo para se colocar, mentalmente no papel dos outros, à medida que com eles interage. Seria nesta interacção que se desenvolveria o Self, estrutura essencialmente social, como resultante das relações

personais. Para Mead a mente surge a partir da comunicação, enquanto que para Cooley é a comunicação que nasce na mente. A estrutura social, fruto da interacção social, é muito semelhante ao aspecto social da faceta The Me, em James, faceta que sublinha a importância que as reacções dos outros têm na auto-percepção (Simões, 2001)

Actualmente são de realçar os estudos feitos no âmbito da perspectiva cognitivo-desenvolvimentalista em que o sujeito assume um papel preponderante na construção do auto-conceito, da sua auto-imagem, como processo da personalidade em construção, sob influência, é certo, dos outros significativos. Surge assim uma última teoria importante do auto-conceito referenciada por Markus e Sentic (1982) em que o auto-conceito é uma estrutura central cognitiva no processamento da informação, constituída de conjuntos de esquemas referidos a múltiplas representações (físicas, mentais, espirituais...). Fierro (1996) expõe as actividades que se realizam no processo de auto conhecimento, apresentando assim um modelo em cinco fases (podendo cada uma conter diversos momentos) que serão:

1ª fase – **Auto atenção e auto-observação** – o auto-conceito começa por prestar atenção a si mesmo por fora e por dentro. Esta capacidade de auto consciência parece constituir um fenómeno susceptível de criar diferenças individuais. As pessoas com uma alta consciência privada tendem a possuir um maior conhecimento do seu funcionamento psicológico e um auto-conceito mais desenvolvido e diferenciado que os indivíduos com uma auto consciência baixa (Pervin, 1998).

2ª fase – **Autopercepção** – O indivíduo passa a ter uma imagem e percepção de si, possui maiores detalhes sobre a sua história da vida. Nesta fase podem intervir mecanismos de distorção como os de defesa, que actuam mais debilmente na percepção dos outros (Fierro, 1996).

3ª fase – **Memória autobiográfica** – Ainda baseando-nos em Fierro (1996) a memória passa a ter um papel fundamental (o conjunto de acontecimentos e experiências do sujeito). Estes conteúdos recordam-se graças à memória autobiográfica e estão na base das estruturas que constituem o auto-conceito.

4ª fase – **Auto-conceito e construção do si mesmo** – remete-se para a actividade de formação de auto-conceitos. É um momento do processo cognitivo, tendo como resultado as estruturas ou representações mentais geradas nessa actividade.

5ª fase – **Autodeterminação** – É a última fase do auto-conceito, na qual o sujeito autorregula o seu comportamento ao tomar decisões. É através da decisão da autodeterminação que se exerce influência nos comportamentos manifestados pelo sujeito (Fierro, 1996).

Em suma, poderemos considerar que o auto-conceito de um indivíduo, embora seja influenciado pela comunidade na qual vive, é essencialmente uma decisão pessoal, o que faz com que o comportamento humano nunca seja inteiramente previsível (Damon, 1983). Nesta linha de pensamento poderemos levantar a questão: serão a plasticidade e a complexidade do comportamento que, juntamente com a sua imprevisibilidade, asseguram o fascínio do ser humano?

Apesar de a investigação no auto-conceito ter tido maior expressão, nas últimas décadas, este constructo, com designações mais ou menos diversas e que há muito já havia suscitado o interesse de alguns autores, subsiste a necessidade de proceder a uma definição operacional do constructo. Essa definição foi conseguida por Shavelson, Hubner e Stanton (1976).

2.2 - O Auto-Conceito – Definições

As definições de autoconceito têm variado ao longo dos tempos. Não nos parece existir uma única definição unanimemente aceite do termo auto-conceito, porque o seu estudo esteve sujeito a vários enfoques conforme as diferentes perspectivas teóricas. Mas definir o auto-conceito parece-nos importante, não só do ponto de vista teórico, como também prático, porque nos ajuda a partir de um marco comum, a concretizar e delimitar uma ideia à qual nos referimos, que dimensões o compõem e em que comportamentos concretos se manifesta.

No entanto, para além da confusão terminológica, não podemos deixar de referir que existe a constância de alguns aspectos: a importância do auto-conceito para a adaptação e o funcionamento pessoais; a sua origem social e a sua especificidade individual; o papel de mediador de relações e comportamentos diversos (Lima & Seco, 1990). Mas como não existe nenhuma definição de auto-conceito, objectiva, operacional e universalmente aceite, em seguida apresentaremos algumas, de diferentes autores.

Purkey (1970) define auto-conceito como sendo um sistema complexo e dinâmico de crenças que o indivíduo considera verdadeiras a seu respeito, tendo cada crença um valor correspondente. Shavelson, Hubner e Stanton (1976) completam esta definição, dizendo que o auto-conceito não é mais que o conjunto das percepções que o indivíduo tem sobre si mesmo, sendo influenciado pelos reforços, o feedback dos outros significativos e dos processos cognitivos, como as atribuições causais. González-Pienda, Pérez, González-Pumariega, Gómez (1998) referem que nestas definições estão integrados os aspectos descritivos e avaliativos do auto-conceito, possuindo estas qualidades como ser dinâmico. Como uma organização interna útil para assimilar a informação, regular o comportamento e acomodar-se às exigências ambientais. Estas concepções sublinham a natureza afectiva e de carácter pessoal do auto-conceito.

Alcántara (s/d) definiu o auto-conceito como sendo a opinião que se tem da própria personalidade e sobre a sua conduta. Já para Vaz Serra (1988), o auto-conceito é o conjunto de auto-esquemas, que tem como propriedade organizar o processamento de toda a informação relevante para o indivíduo. Um indivíduo com um elevado auto-conceito tende a atribuir o resultado em determinada tarefa ao seu próprio esforço e a não aceitar que o mesmo seja devido à influência de outras pessoas mais poderosas ou a factores do acaso. “O auto-esquema é uma crença e opinião sobre si mesmo que determina o modo em que é organizada, codificada e usada a informação que nos chega sobre nós próprios. É um marco de referência pelo qual damos um significado aos dados apreendidos sobre nós mesmos e até sobre os outros” (Alcántara, s/d, 19). O auto-conceito ocupa um lugar privilegiado na génese, crescimento e consolidação da auto-estima. Só modelando o auto-conceito em imagens intensas, ajustadas, ricas e actualizadas no espaço e no tempo em que vivemos, se enraizará a auto-estima e demonstrará a sua eficácia nos comportamentos (Alcántara, s/d).

O auto-conceito pode ainda ser definido como a percepção que o indivíduo tem de si próprio, como um ser físico, social e espiritual; o conjunto de elementos que a pessoa utiliza para se descrever, ou seja as percepções que o indivíduo tem sobre si mesmo (Harter, 1998), como um objecto (Rosenberg, 1985). Para Vaz Serra (1988) o auto-conceito tem uma dimensão social e aprende-se em consequência das experiências com o mundo físico e com o outro. Será uma estrutura hierarquizada e organizada. Dá-nos a noção da continuidade e da identidade do ser humano no tempo. Ele poder-nos-á ajudar a conhecer e mesmo a prever os comportamentos, independentemente de possíveis influências do meio ambiente. O auto-conceito, como regulador da acção, é também um filtro de representação.

Sobredetermina a forma como os acontecimentos do mundo vão sendo internamente representados (Pereira, 1991).

Para os fenomenologistas, o auto-conceito é o constructo central da Psicologia, proporcionando a única perspectiva, através da qual, o comportamento humano pode ser compreendido (Seco, 1991). Nesta perspectiva fenomenológica, diferencial e cognitivo-social, o auto-conceito é entendido como a percepção que o sujeito tem de si mesmo, na relação com os demais, referem Veiga e Moura (1993), Simões e Lima (1992), referindo-se ao modelo hierárquico, e apoiando-se nos estudos de Shavelson et al (1976) e de Marsh e Shavelson (1985), definem o auto-conceito como sendo a percepção que o indivíduo tem de si mesmo e das suas competências, nos diversos domínios.

Ainda a este propósito Lima e Seco (1990), acrescentam que essa percepção é construída a partir das experiências do sujeito com o meio e das representações sociais dos outros significativos. Esta perspectiva tem subjacente um modelo teórico que faz coincidir o auto-conceito geral com uma estrutura multifacetada, estável, hierarquicamente evolutiva, avaliativa e diferencial (Pires, 1992/93). O topo da hierarquia seria ocupado pelo auto-conceito geral, dividido em duas componentes (a académica e a não académica), que se subdividiriam em auto-conceitos mais específicos. Neste modelo foi ainda considerada uma crescente estabilidade dos auto-conceitos da base para o vértice, e uma acentuação da diferenciação das diversas componentes ao longo do desenvolvimento (Lima e Seco, 1990). Para Seco (1991, 29) “uma definição explícita do conceito de si é, não só um desiderato, mas sobretudo um pré-requisito para o desenvolvimento e validação sistemáticos de métodos de medida apropriados”. No entanto, toda esta organização estrutural não foi empiricamente validada pelos seus autores. Lima e Seco (1990), Fleming e Courtney (1984), afirmam que o modelo referido apresenta duas vantagens: por um lado, afigura-se como um compromisso razoável entre uma abordagem mais globalista e outra mais segmentarista.

Poder-se-ia dizer que os modelos teóricos do auto-conceito se têm distribuído ao longo de um contínuo que varia de uma concepção unidimensional para uma perspectiva multidimensional, de facetas quase independentes (Simões e Lima, 1992). Esta variabilidade e diversidade de definições e designações reflectem a ambiguidade e a multiplicidade dos instrumentos de medida e vai comprometer e mesmo dificultar a generalização dos resultados.

Embora se tenha verificado um enorme aumento de estudos sobre o auto-conceito, o facto é que imensos autores (Seco, 1991) falam da inconsistência desses trabalhos, realçando, sobretudo, a falta de uma base teórica adequada e das limitações inerentes à utilização de medidas que eles consideram psicometricamente duvidosas (Seco, 1991). Ou seja, existem concepções teóricas, por vezes contraditórias e deficiências metodológicas. No entanto, têm-se verificado importantes progressos nos últimos anos do século XX, quer ao nível da sua conceptualização quer na sua avaliação (Fontaine, 1991). A maioria dos autores reconhece que o processo da investigação nesta área passa, essencialmente, pela validação e equivalência de um número mais reduzido de medidas e pelo recurso crescente a técnicas estatísticas multivariadas, torna-se, pois, necessário, para o desenvolvimento da investigação nesta área, de uma maior preocupação pelo rigor teórico e metodológico.

Apesar da investigação sobre o auto-conceito ter tido maior expressão, sobretudo nas últimas décadas, com designações mais ou menos diversas, subsiste, no entanto a definição conseguida por Shavelson, Hubner e Stanton (1976) dizendo que o auto-conceito não é mais que o conjunto das percepções que o indivíduo tem sobre si mesmo, sendo influenciado pelos reforços, o feedback dos outros significativos e dos processos cognitivos, como as atribuições causais. O auto-conceito teria determinadas características que, segundo Shavelson e Bolus (1982) seriam fundamentais para a definição do constructo. Para além de possuir múltiplas facetas, o auto-conceito geral é estável, avaliativo, diferenciável, susceptível de se desenvolver e organizado hierarquicamente.

Em relação ao aspecto avaliativo do auto-conceito, os indivíduos teriam tendência para categorizar a informação que vão recebendo acerca de si próprios, relacionando as categorias, assim estabelecidas, umas com as outras, que tornam o auto-conceito multifacetado ou multidimensional. O auto-conceito tem também uma organização hierárquica das diferentes facetas, ou seja, as diferentes percepções do indivíduo relativamente ao seu comportamento vão sendo orientadas a partir da base, onde se situam as facetas mais diferenciadas, para o topo, onde se encontra o auto-conceito geral. Quando o auto-conceito é encarado na sua globalidade, diminui à medida que as suas facetas se tornam mais diferenciadas, mais específicas de uma dada situação.

Em relação ao aspecto avaliativo, o auto-conceito de um indivíduo vai permitir-lhe descrever e avaliar nas diferentes situações que vive e através dos sentimentos que vivencia. O auto-conceito permite um tipo de *feedback* particular que é a auto-avaliação, que torna possível ao indivíduo efectuar uma retrospectiva dos seus comportamentos numa

dada situação, podendo assim retirar a informação adequada a outras situações. Pode também desenvolver-se e vir a tornar-se mais multifacetado com a idade. Outro aspecto que explicita a definição de auto-conceito é o facto de possuir um aspecto diferencial. Ou seja, o auto-conceito pode diferenciar-se facilmente de outros constructos ou variáveis, permitindo assim relacioná-las para averiguar qual a relação entre elas, o que permite a sua validação, pois tal tarefa, seria dificultada na ausência de critérios diferenciais (Simões, 2001).

Podemos reafirmar o carácter multidimensional do autoconceito a par de um enfoque evolutivo, que o converte num processo com uma matriz dinâmica e em desenvolvimento. Para Alport (1961), o principal objectivo dos nossos actos é manter a estima de si mesmo, ideia corroborada também por Epstein (1973), ao mencionar que a função mais importante do eu mesmo é manter um nível aceitável de si mesmo.

A maioria dos autores como Marsh, Walker e Debus (1991) e Skaalvik e Rankin (1992) considera o auto-conceito como um constructo multidimensional, o que se encontra implícito em instrumentos mais frequentemente usados na sua avaliação como é o caso do Tennessee Self-Concept Scale (Fitts, 1965), o Self-Esteem Inventory (Coopersmith, 1967), o Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (Piers, 1988), o Self Description Questionnaire (Marsh et al., 1983, 1991, 1997) ou o Self-Concept as a Learner. Destes instrumentos, entre os mais importantes, foram adaptados para Portugal: o Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHSCS) (Veiga, 1989) e o Self Description Questionnaire (SDQ) (Faria e Fontaine, 1992).

Byrne (1984) menciona ainda a existência de mais três modelos: um modelo que considera o auto-conceito como um constructo unidimensional; outro modelo taxonómico, segundo o qual o auto-conceito seria estruturado como uma série de factores específicos, independentes uns dos outros, a par de um factor geral e um terceiro modelo, compensatório que estaria de acordo com os modelos hierárquico e taxonómico. Este modelo admite a existência de uma faceta geral e sugere que as facetas que constituem o auto-conceito estão inversamente relacionadas, ou seja, o baixo estatuto de uma faceta seria compensado pelo elevado estatuto de uma outra, o que sugere uma certa interdependência.

No modelo hierárquico, as múltiplas facetas que constituem o auto-conceito, são colocadas de forma a que na base apareçam as facetas mais específicas e no topo está o auto-conceito geral. Neste modelo a faceta mais estável do auto-conceito é precisamente o auto-conceito geral e que essa estabilidade diminui à medida que descemos na hierarquia.

A hipótese de um auto-conceito constituído por múltiplas facetas numa foi testada empiricamente, só posteriormente por Marsh e Shavelson (1985).

Para Quiles e Espada (2009), o auto-conceito é uma entidade com múltiplas facetas, ou um conjunto de várias concepções em que convivem aspectos estáveis com outros variáveis e flexíveis. Tem uma dimensão social e aprende-se em consequência das experiências de interacção com o mundo físico e com as pessoas. Segundo este autor poderemos distinguir várias áreas ou auto-conceitos específicos: O auto-conceito académico, ou seja a concepção que o indivíduo tem e si mesmo como estudante e como resultado do conjunto de experiências, sucessos, fracassos e variações académicas experimentadas ao longo dos anos escolares. O auto-conceito social que inclui os sentimentos de si próprio no que diz respeito á amizade, é uma consequência das relações sociais, da sua aptidão para resolver problemas, da sua adaptação e aceitação social. O auto-conceito pessoal e emocional, que se refere aos sentimentos de bem-estar e satisfação, ao equilíbrio emocional, à aceitação de si mesmo, à segurança e confiança nas suas capacidades. O auto-conceito familiar, reflecte os próprios sentimentos como membro da família. O auto-conceito global será a avaliação geral de si mesmo e baseia-se na análise de todas as áreas.

Poderemos pois dizer que o auto-conceito corresponde à descrição mental que o indivíduo faz de si mesmo na dimensão cognitiva, afectiva e comportamental em cinco áreas diferentes: trabalho/escola, família, relações sociais, aspecto físico e ético-moral. O indivíduo tem um conceito de si mesmo (realidade cognitiva).

Apesar da diversidade de definições, Faria e Azevedo (2004) referem que deve aceitar-se a ênfase no carácter multifacetado do auto-conceito. Pois o indivíduo constrói deferentes imagens acerca de si próprio, que variam de acordo com os contextos e com a fase do ciclo de vida em que se encontra. O auto-conceito assume um papel regulador e preditor do comportamento futuro, motivando-o e fomentando investimentos diversos, simultaneamente, unificador e guia, particularmente diante de acontecimentos desafiantes e importantes.

Depois destas considerações, das dificuldades que existem neste domínio parecemos pertinente realçar alguns aspectos da dimensão dinâmica deste constructo, que é o auto-conceito. É incontestável a emergência e a construção graduais de um sentido de si que o sujeito faz, a partir de uma relação interactiva com os outros e com o meio, desenvolvendo, deste modo, significados e atribuições pessoais. Este processo é marcado por uma diferenciação crescente e integração progressiva das suas componentes numa imagem geral de si, e acompanha todo o transcurso do indivíduo (Seco, 1991).

O auto-conceito enquanto constructo multidimensional que abrange atitudes e sentimentos acerca das capacidades, aparência e aceitabilidade social dos indivíduos representa um elemento central da personalidade, funcionando como organizador da acção, a qual pode facilitar ou inibir, dependendo de ser positivo ou negativo. O estudo destas manifestações diferenciais, é um enorme contributo para a compreensão dos processos de adaptação à multiplicidade de acontecimentos que ocorrem na vida ao longo da existência (Faria & Azevedo, 2004).

2.3 - O Auto-Conceito: Dimensões, Formação e Determinantes, Desenvolvimento e Funções

Dimensões

O auto-conceito não é inato, constrói-se e define-se ao longo do desenvolvimento do indivíduo, por influência das diferentes experiências que vai tendo na sua interacção com o meio social, familiar, e escolar, não esquecendo também, o resultado dos êxitos e fracassos vividos. O indivíduo tanto é conhecedor como é objecto do conhecimento, um agente que procura ou fornece a informação, alternando a sua posição no processo de conhecimento. Assim, podemos dizer que o agente conhecedor estaria associado com o processo enquanto o agente objecto do conhecimento estaria com a estrutura. Markova (1987) refere que a actividade que implica o processo se desenvolve pela interacção do sujeito com o mundo físico e social, bem como da reflexão sobre si mesmo e a avaliação das próprias acções. Este conhecimento pode coadjuvar mudanças na estrutura existente, o que permitiria novos processos de interacção e reflexão/avaliação.

Uma das questões que mais tem originado alguma reflexão sobre o auto-conceito é a sua dimensionalidade, ou seja, se é uma entidade global, ou se pelo contrário tem um carácter específico, sendo possível distinguir diferentes domínios da conduta caracterizados por distintas avaliações.

Um grande número de autores demonstram a multidimensionalidade do auto-conceito (Shavelson et al, 1976; Dusek e Flaherty, 1981; Harter, 1982; Soares e

Soares, 1982; Byrne, 1984; Fleming e Courtney, 1984; Marsh, Barnes e Hocenar, 1985; Shavelson e Marsh, 1986).

Baseando-nos em vários autores como Marsh e Shavelson (1985) e L'Ecuyer (1985), podemos referir que o auto-conceito se compõe de múltiplas facetas, tem um carácter essencialmente multidimensional. Estas facetas mostram independência umas das outras (Harter, 1998; Schaffer, 1996). Constitui-se como uma organização hierarquizada de um conjunto de percepções e avaliações que envolvem vários aspectos e que correspondem ao modo como cada indivíduo percebe ou avalia os diferentes aspectos da sua personalidade (Hernaiz, 1999).

Alguns autores apresentam classificações das áreas mais relevantes do auto-conceito sobre as quais quase todos os sujeitos se avaliam. L'Ecuyer (1985), explica que os componentes do “si mesmo” estão organizados hierarquicamente por estruturas (si mesmo material, pessoal, adaptativo, social e no si mesmo), subestruturas (si mesmo somático, possessivo, auto-imagem, auto-identidade, etc.) e categorias (aspecto físico, condição física, aspirações, actividade, emoções, interesses, capacidades...).

As dimensões relevantes para o auto-conceito vão mudando com a idade. Em termos gerais, o auto-conceito é menos diferenciado em idades precoces e vai-se tornando mais diversificado e complexo no final da adolescência. Ao mesmo tempo que o auto-conceito se diversifica e aparecem novas dimensões conforme se avança na idade também se consolida uma auto-estima global que reflecte uma avaliação geral do “eu”, não ligada a nenhuma faceta específica. Esta mudança no desenvolvimento do auto-conceito relaciona-se com a crescente capacidade de passar das visões puramente concretas para concepções cada vez mais abstractas e generalizadoras (Palacios e Hidalgo, 2000).

Cada sujeito apresenta um auto-conceito base cujo valor está estritamente relacionado com as determinantes (práticas educativas familiares, novos cenários sociais...) do auto-conceito. Esta estabilidade não deve ser confundida com imutabilidade, o auto-conceito está também sujeito a oscilações circunstanciais, relacionadas com experiências concretas que para cada um são a seu momento significativas. (Palacios, 1999).

O auto-conceito geral é estável, mas conforme vamos descendo na hierarquia, ele converte-se em mais específico e mais susceptível de variações, A existência do auto-conceito base não impede que tenhamos também um auto-conceito barométrico (Demo e Savin-Williams, 1992; Harter, 1998), que sejamos sensíveis às diferentes situações e experiências que em cada momento e circunstância da nossa existência sejam importantes para nós. Isto implica que um fracasso numa área pode afectar a dimensão específica, mas é pouco provável que só por si modifique o auto-conceito geral. O auto-conceito é um constructo com entidade própria, pode diferenciar-se de outros com que está relacionado sob o ponto de vista teórico e lógico (como por exemplo, o rendimento escolar ou satisfação profissional).

Formação e determinantes do auto-conceito

Como já referimos anteriormente, o auto-conceito não é inato, constrói-se e define-se ao longo do desenvolvimento do indivíduo, por influência das diferentes experiências que tem na sua relação com o Mundo. Poderemos então considerar que o auto-conceito depende de quatro grandes ordens de factores:

- Os outros significativos,
- Processos de comparação social e interna,
- A auto-observação,
- Estados afectivos próprios.

Os outros significativos

O ser humano é, durante um longo tempo da sua vida, dependente dos outros. As variáveis sócio-culturais e familiares não podem, pois, deixar de influenciar a génese do auto-conceito (Vaz Serra, 1988). A criança, assim que nasce, começa a ter um conjunto de experiências quines-tésicas, o que lhe permite definir as fronteiras do seu corpo – uma das primeiras componentes do auto-conceito. Ela vai sentindo se é amada ou não, se é ou não

valorizada, aspectos que serão integrados posteriormente numa dimensão avaliativa de si, a auto-estima, o auto-conceito.

O desenvolvimento da linguagem vai possibilitar a definição através de um conjunto de categorias e descrições, facilita a compreensão crescente do *feedback* dos outros significativos, que começam por ser a família, depois os professores e os colegas. Com a entrada na escola, a criança é obrigada a assumir novos papéis, viver novas experiências, tendo que aprender novas competências e responder a novas exigências. Deste modo fica sujeita a apreciações (avaliações) que criam condições para um alargamento da imagem de si (positiva ou negativa) de tal forma que a escola, local de aquisições socialmente valorizadas, contribui de forma exemplar para a progressiva elaboração dessa peça chave do desenvolvimento que é o auto-conceito (Pereira, 1991).

Burns (1982, p.164), diz que “a expressão outros significativos refere-se àquelas pessoas que são importantes ou têm algum significado para a criança, contribuindo para intensificar ou reduzir o apoio e o valor que lhe são concedidos”. Os pais, ou figuras substitutivas, são os primeiros modelos de identificação para a criança. Eles assumem-se como os elementos mais relevantes na estruturação do conceito de si. Pela forma como se relacionam com ela, transmitem-lhe, desde o nascimento, um determinado sentido valorativo, que afectará futuramente a sua auto-estima (Seco, 1991). Os pais vão insinuando uma imagem própria que pairará ao longo de toda a vida (Alcántara, s/d). As figuras parentais conferem uma interpretação particular às experiências vividas pelas crianças (reforçando ou punindo comportamentos, face a padrões de desempenho que estabelecem para os filhos), condicionando deste modo a imagem pessoal com que elas entram na escola.

Na escola, a criança confronta-se com um contexto essencialmente avaliativo. O seu progresso pessoal e a aquisição de competências são alvos de *feedbacks* permanentes, quer por parte dos professores, quer pelos colegas, com os quais estabelecem comparações. A forma como estas avaliações são percebidas vai afectar (positiva ou negativamente) a construção de um sentido de valor pessoal que a criança já traz da família (Seco, 1991).

São precisamente “os outros significativos” que a fazem ver-se como uma pessoa competente ou incompetente, inteligente ou inábil, aceite ou rejeitada. Contudo, nem todos os membros destes contextos têm a mesma importância, nem sequer a mesma pessoa em distintas idades (Lacasa e Martin, 1990).

Alguns autores, defensores do enfoque psicanalítico, dão especial relevo ao papel da mãe na altura de estabelecer na criança os sentimentos de sentir-se aceite ou rejeitada. Já os autores fenomenológicos enfatizam a importância na percepção que o sujeito tem do comportamento dos pais na formação da auto-estima. Actualmente, segundo as tendências de cariz cognitivista é reconhecida a importância dos pais na formação do auto-conceito. Para Epstein (1973) a dimensão moral do auto-conceito forma-se de um modo completamente determinado pelas figuras parentais.

Também os comportamentalistas realçam a determinação do comportamento dos pais na formação do auto-conceito, pois condiciona o comportamento pelos reforços e castigos que a criança vai recebendo e, por outro lado, pela observação de modelos (Bandura, 1986). Depois de formar as suas primeiras valorizações e juízos de si mesma pela intervenção dos seus pais, começa a considerar a opinião dos que a rodeiam em diferentes situações (sejam colegas, professores ou a sociedade em geral, representada por alguém significativo para a criança, para o sujeito).

Com a chegada da adolescência, o grupo de colegas passa, agora, a desempenhar um papel decisivo na (re)estruturação no conceito de si. Um conjunto de estudos procura fundamentar a importância dos outros significativos na construção do auto-conceito geral até à adolescência (Harter, 1982; Marsh, 1990; Marsh, Barnes e Hocevar, 1985), referidos por Seco (1991). Esta variável é quase esquecida no período da adultez. No entanto, a perspectivação evolutiva do conceito de si, exige uma explicitação, das relações do indivíduo com outros significativos e do papel que desempenham na reorganização da estrutura interna do auto-conceito. Autores como Tamayo (1985); Holthe (1986) realçam a importância, na vida adulta, das opiniões e atitudes do parceiro afectivo, na estruturação do conceito de si (Seco, 1991).

Processos de comparação social e interna

Os diferentes grupos de referência desempenham um papel muito importante na formação do auto-conceito. O indivíduo realiza comparações entre si mesmo e as pessoas do seu contexto. No sector educativo, esta comparação social é relevante. A teoria da aprendizagem por modelagem sugere que a criança desenvolve a auto-imagem através da imitação dos outros. Assim como a teoria de “looking glass” que diz que o auto-conceito para a criança não é mais que o resultado das avaliações reflectidas pelos outros significativos como base para elaborar estimativas da sua vida. O auto-conceito é assim construído sobre uma plataforma de comparações sociais, desenvolve-se e mantêm-se em dependência do grupo social em que o indivíduo reside (Beltran, 1993). Em geral podemos dizer que uma pessoa reconhece as suas próprias qualidades em função do contexto em que se encontra. Ou seja, o nível alto ou baixo de um indivíduo dependerá em grande parte do seu grupo de referência (Marsh e Jackson, 1984).

A comparação interna refere-se à comparação que o indivíduo realiza entre os diferentes âmbitos.

A auto-observação

Como refere Gergen (1982) a auto-observação do comportamento de si mesmo e a observação das consequências que tem esse comportamento nos outros, é também um factor importantíssimo que determina o auto-conceito. Também Bandura (1986), sobre a importância da auto-observação assinala três componentes no processo de auto regulação do si mesmo: auto-observação, auto-avaliação e auto-resposta. É nesta segunda fase que o indivíduo pode alterar o seu auto-conceito como resultado de um momento de análise e avaliação. Avaliação que depende inteiramente de um momento de auto-observação, no qual o indivíduo se compara com determinadas normas que estabeleceu ao longo da sua vida. É um processo pessoal pelo qual o sujeito se observa e avalia. Para os cognitivistas o indivíduo assim tem a possibilidade de tomar consciência das suas ideias negativas e irracionais sobre a qual assenta o seu auto-

conceito e, como tal, pode transformá-las em juízos mais positivos que sirvam para enfrentar e resolver os problemas (Hernaez, 1999).

Mais que os êxitos e fracassos, o que influencia nas atitudes face si mesmo é a interpretação que o indivíduo faz deles. Depende das crenças, valores que a pessoa tem, assim como das suas aspirações. O auto-conceito é posterior à experiência. O homem possui uma percepção não só do que foi, mas também do que projecta ser, do que são os seus objectivos e propósitos.

Estados afectivos próprios

A observação da própria conduta pode constituir-se como a fonte mais importante para a consolidação do auto-conceito. É essencial que o indivíduo sinta que tem controlo de si. A interpretação que faz dos seus êxitos e fracassos, logo o seu comportamento é o que vai influenciar o seu auto-conceito.

Para Seco (1991), entre os 20 e os 60 anos, as mudanças mais marcantes na forma como o sujeito se percebe traduzem-se em relações pessoais mais gratificantes e num aumento da sensação de eficácia e da confiança em si, modificações positivas que podem ainda ser vivenciadas na velhice. A imagem pessoal vai-se construindo e modificando, à medida que o tempo passa. Esta construção assenta nas experiências vivenciadas pelo indivíduo e na informação que ele, selectiva e discriminadamente, aproveita e elabora cognitivamente.

“Quando uma pessoa fala consigo própria, utilizando a linguagem interior para desenvolver o autoconceito, então analisa e explica o valor e as atitudes que a caracterizam” (Alcántara, s/d, 37). Todo este processo é condicionado pelos valores, categorias, práticas educativas, mecanismos e natureza do *feedback* dos elementos do grupo de referência (dos outros significativos), com os quais o indivíduo estabelece uma comunicação interactiva e comparações interpessoais (Seco, 1991).

Desenvolvimento do Auto-Conceito

O estudo do desenvolvimento do auto-conceito resulta da investigação sobre a formação progressiva da capacidade de introspecção conjuntamente com a capacidade, percebida objectivamente, tendo presente as similaridades e as diferenças próprias em relação aos outros (Oñate, 1989). Pode enunciar-se num duplo enfoque: cognitivo e ontogenético ou evolutivo.

Os autores que defendem a perspectiva cognitiva consideram o desenvolvimento do auto-conceito como um processo que coadjuva alterações qualitativas e quantitativas na mesma estrutura cognitiva. Conforme evolui, o sujeito tem um conceito de si mesmo mais diferenciado e definido. Com o passar do tempo, o indivíduo conhece-se com mais características pessoais sociais e físicas, como também com ideias e informações mais complexas e abstractas. Percebe-se qualitativamente diferente, mais objectivo e realista (Oñate, 1989).

A perspectiva ontogenética apresenta a transformação do auto-conceito através das fases do desenvolvimento. Para Erikson (1976) a personalidade desenvolve-se de acordo com passos predeterminados na disposição do organismo humano. Os passos assinalados por este autor na progressiva formação do auto-conceito ou da própria identidade são: o desenvolvimento do sentido de si mesmo e a formação do sentido de identidade.

L'Ecuyer (1985) descreveu o desenvolvimento do auto-conceito em seis fases sucessivas. A primeira fase (dos 0 aos 2 anos), a emergência do auto-conceito, compreende a formação da imagem corporal. A criança ao nascer constitui um conjunto indiferenciado, o recém nascido não tem consciência de si mesmo. O aspecto dominante desta fase é a emergência do si mesmo através da diferenciação do “si mesmo” e “não si mesmo”. Este processo está estritamente vinculado às relações interpessoais entre a criança e os adultos. Cada atenção, cada carícia, cada gesto propicia a estruturação de imagens interiores que reflectem a sensação de ser amado, aceite e valioso.

Durante os dois primeiros anos a criança, o sentido de si mesmo limita-se ao aspecto físico e aos efeitos imediatos do movimento corporal. A criança começa a separar o “ele mesmo” e as suas acções dos outros objectos do seu meio físico e social. Esta primeira aprendizagem é fortemente influenciada pelos pais ou pelos que ocupam o seu lugar (Garma e Elexpuru, 1999).

Na segunda fase (dos 2 aos 5 anos) denominada a afirmação do “si mesmo” atribui-se ao aparecimento da linguagem o papel da nova ferramenta que possibilita e potencia a elaboração das bases do auto-conhecimento (Denzin, 1972). A utilização dos pronomes pessoais e possessivos vão permitir delimitar entre aquilo que a criança reconhece nela, o que possui e o que faz (Hernaes, 1999). Os comportamentos de imitação e os jogos de alternância de papéis desempenham um papel chave nesta etapa. O conjunto de percepções sobre o seu corpo, o que possui, a linguagem que utiliza, as sucessivas identificações e diferenciações, indiciam a necessidade de estabelecer diferenças progressivas por estruturação de uma maior sensação de identidade de si mesmo (Gama e Elexpuru, 1999).

Um novo factor que merece relevância na aquisição do auto-conceito é a aprendizagem que a criança faz do seu género sexual. É a partir dos dois anos que a criança começa a realizar distinções entre os sexos, O avaliar desta identificação completa-se aos quatro anos e termina com êxito aos seis anos. É importante reflectir sobre a acção de todos os papéis comportamentais da família, da escola e da sociedade ao influenciar e determinar o auto-conceito desde idades precoces; pelo que é inevitável a assimilação e identificação pela criança dos papéis que a ajudam a pertencer a um ou outro sexo, determinando e condicionando a avaliação das suas capacidades, habilidades e imagem corporal, de maneira diferenciada de acordo com esta variável (Hernaes, 1999).

A partir dos cinco anos, (na terceira fase - dos 5 aos 12 anos), produz-se a expansão do auto-conceito. A criança tem os seus primeiros contactos com o meio escolar. Adapta-se a novas formas de avaliação de competências e atitudes, assim como de novos interesses. Os primeiros anos escolares constituem um período muito importante na formação do auto-conceito geral. Tudo irá incrementar o sentido de identidade e aceitação de si mesmo, formando e consolidando a sua auto-estima (Hernaes, 1999).

A criança nesta etapa aprende a integrar-se no marco escolar e a integrar novas percepções de si mesma. Aumenta a importância dos pares e o sentido de pertença ao grupo influencia o sentido de identidade. Sendo que o auto-conceito tem como base, fundamentalmente, a comparação social, a escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de novas oportunidades de comparação social (Gama e Elexpuru, 1999).

A quarta fase (dos 12 aos 15 anos) é descrita como um período de reformulação e de diferenciação do auto-conceito (L'Ecuyer, 1985). Durante a adolescência ocorre a procura da diferenciação que leva à asserção da própria identidade num auto-conceito

personalizado. Neste processo interferem três factores: a maturidade física, a vida académica e a conquista da autonomia pessoal.

As transformações que o adolescente experimenta no seu corpo focalizam a sua atenção na sua imagem corporal. As alterações físicas que se produzem preparam a nova imagem física sobre a qual o adolescente deve construir e ampliar os novos pilares da sua identidade. A aceitação da sua imagem corporal favorece o desenvolvimento da sua auto-estima, consolida valores, uma solidez psicológica e uma adaptação válida ao seu próprio sexo e aos membros do sexo oposto, que tanta importância adquirem nesta etapa da adolescência (Hernaez, 1999).

Na vida académica o adolescente de forma progressiva e cada vez mais precisa, vai reconhecendo as suas qualidades aptidões, talentos e limitações. Este conhecimento ajuda o desenvolvimento do seu sentido de competência (Garma e Elexpuru, 1999). A procura da identidade consubstancia-se na conquista da autonomia pessoal. Ao separar-se do mundo dos adultos o adolescente procura segurança pela identificação com outros (grupo de referência) com quem partilha vitalmente as mesmas circunstâncias (Hernaez, 1999). O adolescente identifica-se com o grupo, intensa mas temporalmente breve, o que lhe permite avançar perante uma nova diferenciação: “o que eu sou” e “o que é o grupo”. Os outros significativos, continuam a desempenhar um papel importante na construção da identidade pessoal e na definição de um auto-conceito em que se destacam as características que configuram a sua singularidade como pessoa diferente das outras.

Também é de destacar a ambivalência que sofre o adolescente e que se reflecte nas mudanças de critério sobre a necessidade de dependência versus autonomia, da inconsistência na percepção de si mesmo em termos de papéis e estatutos nas dimensões sociais (Hernaez, 1999). Poderemos dizer que neste período o auto-conceito apresenta uma característica, a instabilidade. O termo conceito de si mesmo, só pode aparecer, devido a toda uma capacidade de organização perceptiva, unicamente, durante os períodos ulteriores do desenvolvimento, isto é, a partir da puberdade e da adolescência (L'Écuyer, 1985).

Como podemos constatar, o auto-conceito tem origem na infância e vai evoluindo, diferenciando-se cada vez mais no processo de desenvolvimento. Lima & Seco (1990, p. 308), baseando-se em L'Écuyer (1975), dizem que “apesar do AC se tornar mais estável e coerente na adolescência, tal não significa que ele se torne imutável”.

As duas últimas fases decorrem desde a maturidade até aos últimos anos de vida. A primeira refere-se ao período compreendido entre os vinte e os sessenta anos. Neste período incrementa-se a maturidade de si mesmo. Nesta fase gera-se a estabilidade do auto-conceito. Esta estabilidade não é mais que o produto do meio social relativamente estável, associado a pessoas que confirmam as mesmas ideias e valores, isto é, o meio social reflecte uma imagem estável.

A última fase compreende sujeitos com idade superior a sessenta anos. Regista-se o declínio do si mesmo. No geral derivado a um auto-conceito negativo, o indivíduo pode criar uma perda de identidade, acompanhada de uma baixa auto-estima e descida dos comportamentos sociais. Também surge uma imagem corporal negativa devido à diminuição das capacidades físicas (Oñate, 1989). No entanto poderemos dizer que Lima & Seco (1990), baseando-se em Lerner (1984); Brim e Kagan, (1980); Featherman (1983) e L'Écuyer (1978), refere que os adultos modificam as suas características de personalidade e mudam-nas em resposta a certos acontecimentos e situações existenciais.

O auto-conceito é um constructo dinâmico que varia ao longo de toda a vida do indivíduo, embora se mantenha sempre um sentimento de unidade. A organização interna do conceito de si pode alterar-se até idades avançadas. A sua formação é complexa, não é linear e é influenciada, como vimos, pelo contexto sócio-cultural.

Funções do auto-conceito

Uma das funções mais importantes do auto-conceito é regular o comportamento mediante um processo de auto-avaliação e auto-consciência, de forma a que o comportamento de um indivíduo dependa em grande medida do auto-conceito que tenha nesse momento (Machargo, 1991). Este processo de auto-regulação realiza-se através de diversas auto-percepções que constituem o auto-conceito e representam generalizações cognitivas, actuando como ponto de contacto entre o passado e o futuro, e que controla o comportamento presente em função destes (Markus e Ruvolo, 1989).

Estes auto-esquemas, também denominados possíveis selves, têm funções muito variadas e são fontes motivacionais que favorecem os sentimentos de auto-eficácia,

competência e controlo sobre o próprio comportamento (Bandura, 1986). Também de acordo com Markus e Kitayama (1991) o auto-conceito através das auto-percepções que o constituem, encarrega-se de integrar e de organizar as experiências do sujeito, regular os seus estados afectivos e, sobre tudo, actua como motivador e guia do comportamento.

Em termos de síntese, poderemos dizer que, historicamente, a abordagem do auto-conceito, incidiu particularmente na sua dimensão geral ou global. Recentemente a investigação teórico-empírica tem vindo a realçar as suas múltiplas componentes, não se tendo no entanto, ainda atingido uma dimensão operacional consensual.

Não podemos esquecer que o auto-conceito é o ponto de partida e quadro de referência do indivíduo, na tarefa de coordenação da própria conduta no meio envolvente. Ele é reconhecido enquanto variável mediadora do comportamento, em numerosos contextos. As descrições e avaliações que o indivíduo constrói acerca de si são fundamentais para o seu funcionamento e bem-estar. Não são apenas um filtro interpretativo das experiências pessoais, funcionam, também, no sentido de manter a unidade e a coerência do sistema conceptual que define o conceito de si, viabilizando respostas adaptativas (Seco, 1991).

Poderemos dizer que o auto-conceito é adquirido, através das experiências do dia-a-dia. Os sucessos e insucessos (principalmente os que são presenciados pelos outros) têm grande influência na formação do auto-conceito. No entanto existe sempre a possibilidade da modificação do auto-conceito. Pois ele está relacionado, com as estratégias utilizadas na própria vida.

Uma das funções mais importantes do auto-conceito é regular o comportamento mediante um processo de auto-avaliação e auto-consciência, de modo que o comportamento de um indivíduo depende em grande medida do auto-conceito que tem nesse momento (Machargo, 1991). Este processo de auto-regulação realiza-se através de auto-percepções que constituem o auto-conceito e representam generalizações cognitivas, actuando como ponto de contacto entre o passado e o futuro, controlando o comportamento presente (Markus e Ruvolo. 1989). O auto-conceito através das auto-percepções que o constituem, integra e organiza as experiências do sujeito, regula os seus estados afectivos e, sobretudo actua como motivador e guia do comportamento (Markus e Kitayama, 1991).

Sobre auto-conceito existem sobretudo escalas de avaliação de competências. Elas tentam responder à questão – Como sou eu? No entanto, uma escala que avalie o auto-

conceito dos professores de educação especial não encontramos. Como sou eu enquanto professor de educação especial? Não encontramos um instrumento de medida específico para estes professores, neste contexto da educação especial. Foi então que surgiu a necessidade de construir uma escala para medir especificamente o auto-conceito destes professores.

Não podemos, pois, esquecer a importância do auto-conceito enquanto ponto de partida e quadro de referência do indivíduo na coordenação da própria conduta em termos profissionais e desenvolvimento da carreira. Parece-nos imprescindível enquanto professores de educação especial ter conhecimento, poder “medir” o “nosso” auto-conceito, como forma de tornar mais consciente esse auto-conceito. Partindo desta necessidade e com base na literatura existente sobre auto-conceito construiremos uma escala tipo Likert para avaliar o auto-conceito dos professores de educação especial.

Capítulo III

Estudo Empírico

Metodologia

Neste capítulo será feita a apresentação da metodologia da investigação. Especificaremos os procedimentos que nos pareceram os mais adequados para atingir o objectivo principal deste estudo, construir e validar uma escala para medir o auto-conceito dos professores de educação especial.

Optámos por uma escala de Likert dado que, de acordo com diferentes autores trata-se de um instrumento utilizado com frequência em estudos que dizem respeito a significações e opiniões, pois permite obter um grande número de dados num período curto de tempo, quando um questionário é bem construído e aplicado pode servir como o meio mais apropriado e útil para obter dados específicos na investigação (Best, 1974; Cardoso, 1992; Ghiglione e Matalon, 1993; Hewson, Kerby e Cook, 1995 e Ruivo, 1990).

O termo escala, inventário ou questionário refere-se a instrumentos que pretendam quantificar características para as quais não há respostas correctas ou incorrectas, como acontece para atributos relacionados com atitudes, opiniões, interesses, disposições ou personalidade. Escala é um instrumento de medida (não os valores numéricos que ela proporciona) composta por elementos básicos que se chamam itens, proporciona informação sobre as pessoas que respondem (aos itens) em relação ao atributo que se pretende medir (Santaolària e Diéguez, 2003).

Assim, como vemos é necessário fazer a distinção entre Escala Likert e um Item de Likert. A Escala de Likert é a soma das respostas dadas a cada item Likert. Devemos utilizar Escala de Likert para o total da escala e Item Likert para cada Item individual. Um Item Likert é uma afirmação à qual o participante responde objectiva ou subjectivamente. O que desejamos medir é o nível de concordância ou não concordância com a afirmação. Habitualmente são usados cinco níveis de respostas, mas podem ser usados de duas a onze categorias de resposta. Nunnally (1978) recomenda a utilização de escalas de

respostas que contenham entre cinco a sete categorias com o fim de otimizar as propriedades psicométricas dos itens. Podem usar-se vários tipos de referentes verbais, sendo que alguns dos mais utilizados num item Likert são: “Totalmente (ou completamente) de acordo”, “Muito de acordo”, “De acordo”, “nem de acordo nem em desacordo (ou Indiferente, ou Indeciso, ou Não sei)”, “Em desacordo”, “Muito em desacordo” e “Totalmente (ou completamente) em desacordo”. Também é frequente ver referentes verbais combinados com numéricos por exemplo:

1 - Muito em desacordo; 2 - Em desacordo; 3 - Nem de acordo nem em desacordo; 4 - De acordo e 5 - Muito de acordo.

As principais características a observar para a construção de uma escala de tipo Likert são: O Objectivo (escalar pessoas: medir um atributo que serve para descrever as pessoas), o que se supõe dos itens (que sejam homogéneos: são formalmente distintos mas servem para medir o mesmo), o papel das pessoas (constituem o objecto de estudo as diferenças individuais) e a justificação dos valores escalares (é necessário comprovar que as respostas aos itens constituem medidas do atributo que se pretende medir – respostas coerentes que podem ser agregadas para escalar as pessoas) (Santaolària e Diéguez, 2003).

Os mesmos autores baseando-se em DeVellis, (1991) e Morales, (1988) afirmam que quando construímos uma escala é imprescindível começar por definir os objectivos da investigação, tanto no que respeita ao atributo que se pretende medir como à população a que se destina a escala. O atributo deve ser o mais claro e preciso possível e o conteúdo (redacção) dos itens deve representar correctamente todo o domínio conceptual ao mesmo. O investigador deve procurar informação em todas as fontes que lhe seja possível alcançar, desde revistas da especialidade a artigos dos jornais diários, sempre com o objectivo de conseguir alinhar a definição do seu objecto de medida. Assim para construir e analisar uma escala devemos ter sempre presente a delimitação dos seus objectivos, a elaboração de itens, a selecção teórica dos itens, a selecção empírica dos itens, a configuração do instrumento de medida e a avaliação das suas propriedades psicométricas, bem como prestar atenção cuidada às características próprias das pessoas a quem vai dirigida a escala.

3.1. Participantes

3.1.1. População e Amostra

Este estudo centrou-se na recolha e análise das opiniões expressas por professores de educação especial em exercício no Distrito de Castelo Branco e Concelho de Mação (este Concelho pertence à área educativa de Castelo Branco), durante o ano lectivo de 2009/10. O número de participantes da população a que respeita este trabalho é de cento e dezasseis professores do grupo de recrutamento 910, quatro do grupo de recrutamento 920 e dois do grupo de recrutamento 930, o que perfaz um total de cento e vinte e dois professores de educação especial em exercício de funções no Distrito de Castelo Branco. Este dado foi recolhido junto à Equipa de Apoio às Escolas de Castelo Branco. Considerando o número de indivíduos da população em causa, a amostra de participantes (N=60) pode considerar-se representativa da população em apreço.

Para a aplicação da escala de tipo Likert foi solicitada a participação voluntária de sessenta professores de educação especial tendo-lhes sido garantida confidencialidade e anonimato e explicado o fim a que a mesma se destinava.

3.1.2. Distribuição e Caracterização dos Participantes

A escala elaborada continha dois grupos de questões. O primeiro – Identificação, tinha como objectivo a caracterização dos participantes do estudo ou seja as variáveis sócio-demográficas que são importantes para compreender o grau de adequação da linguagem e dos conteúdos.

Partindo dos dados recolhidos, foi-nos possível fazer a caracterização dos participantes, baseando-nos nos seguintes indicadores: idade, local da especialização, escolha da escola de especialização, formação posterior, tempo de serviço, situação profissional, local do desempenho de funções e local de trabalho. De acordo com os indicadores referidos, construímos gráficos que passamos a salientar:

3.1.2.1. Distribuição e Caracterização dos Participantes por Idade

Neste ponto passaremos a apresentar a caracterização dos participantes em função da idade e considerando a percentagem.

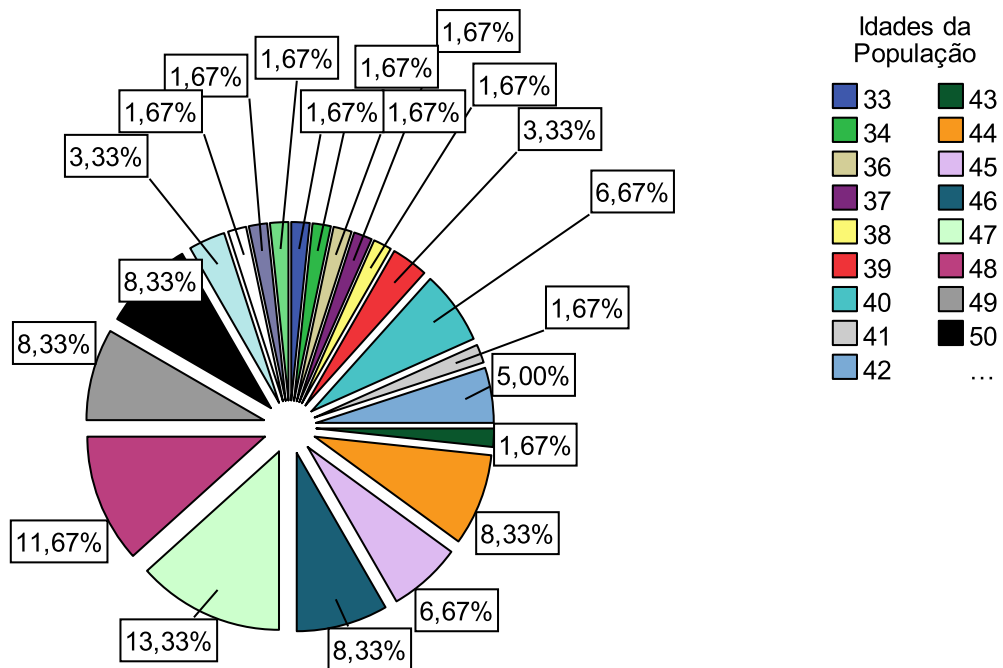


Gráfico 1: Percentagem de participantes por idade

Analisando o gráfico 1 podemos constatar que a maior percentagem de participantes, 13,33%, tem 47 anos, com 11,67% aparecem os participantes com 48 anos. Por último, com apenas 1,67%, temos os participantes com as seguintes idades: 33, 34, 36, 37, 38, 41, 43, 55, 56 e 59 anos.

3.1.2.2. Distribuição e Caracterização dos Participantes por Escola de Especialização

Passaremos a apresentar a caracterização dos participantes em função da escola onde obtiveram a sua especialização, considerando a percentagem dos participantes.

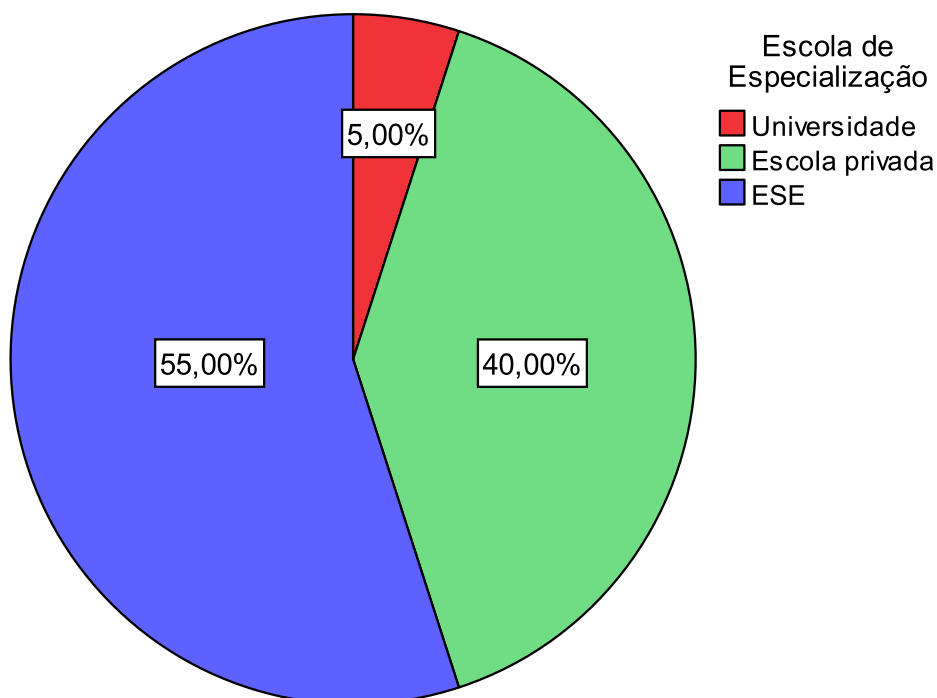


Gráfico 2: Distribuição dos participantes por escolas de especialização

No gráfico 2 podemos ver que 55% dos participantes fizeram a formação inicial em Escolas Superiores de Educação, seguindo-se 40% que fizeram formação em Escolas Privadas, e apenas 5% dos participantes, em Universidades.

3.1.2.3. Distribuição e Caracterização dos Participantes Segundo a Sua Escolha (ou não) da Escola de Especialização

De imediato passaremos a apresentar a caracterização dos participantes, considerando o facto de terem ou não tido a possibilidade de escolherem a escola onde fizeram a sua especialização. É um factor que consideramos muito importante para o seu auto-conceito. Para a caracterização dos participantes consideraremos a percentagem.

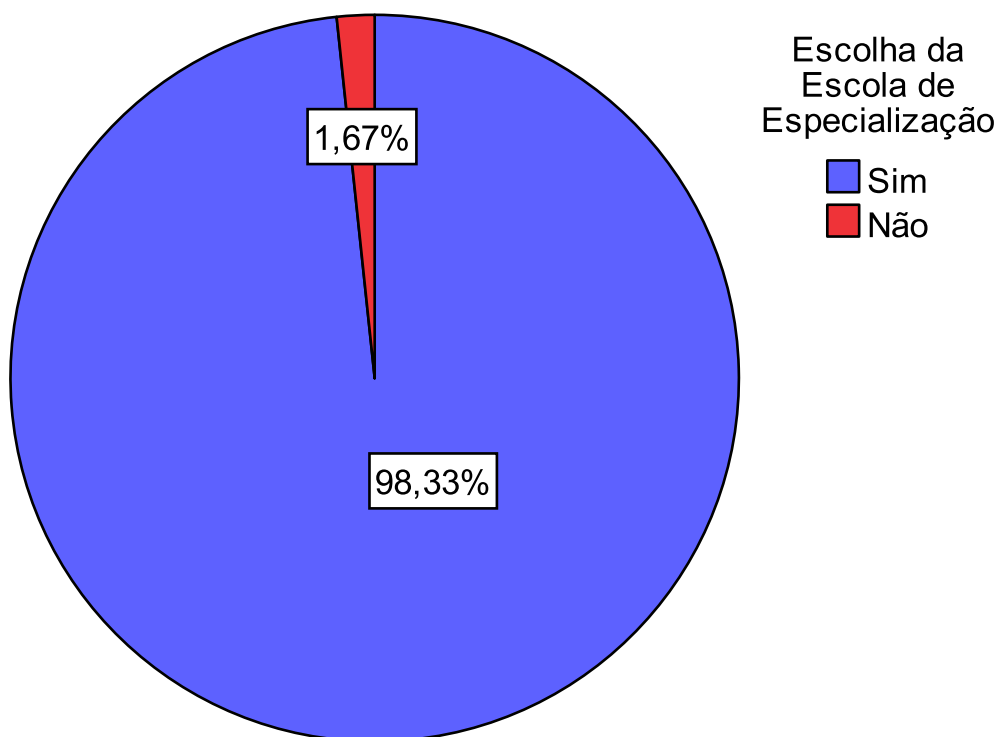


Gráfico 3: Distribuição dos participantes segundo a sua possibilidade ou não de escolha da escola de especialização

Fazendo a leitura do gráfico, 98,33% dos participantes escolheram a escola onde fizeram a sua formação inicial, os restantes 1,67% não escolheram.

3.1.2.4. Distribuição e Caracterização dos Participantes Com ou Sem Formação Posterior/Mestrado

Passaremos à caracterização dos participantes em função de terem ou não feito formação posterior/mestrado, pois consideramos ser um factor importante e necessário na profissão e carreira do professor.

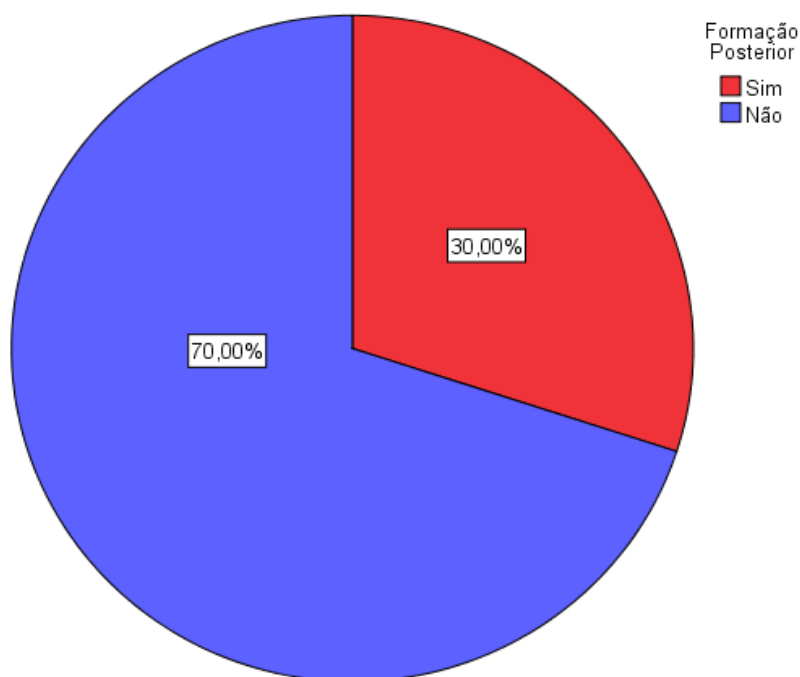


Gráfico 4: Distribuição dos participantes com ou sem formação posterior/mestrado

Pela observação do gráfico, 70% dos participantes fizeram formação posterior/mestrado. Os restantes 30% não fizeram.

Não sendo este o lugar para uma interpretação dos dados, parece-nos, contudo, pertinente, alertar, desde já, para a grande percentagem de sujeitos com formação posterior/mestrado.

3.1.2.5. Distribuição e Caracterização dos Participantes por Tempo de Serviço

Em seguida caracterizaremos os participantes em relação ao tempo de serviço. Após a revisão da literatura, apercebemo-nos da incidência que aquele tem no desenvolvimento do auto-conceito ao longo da sua vida.

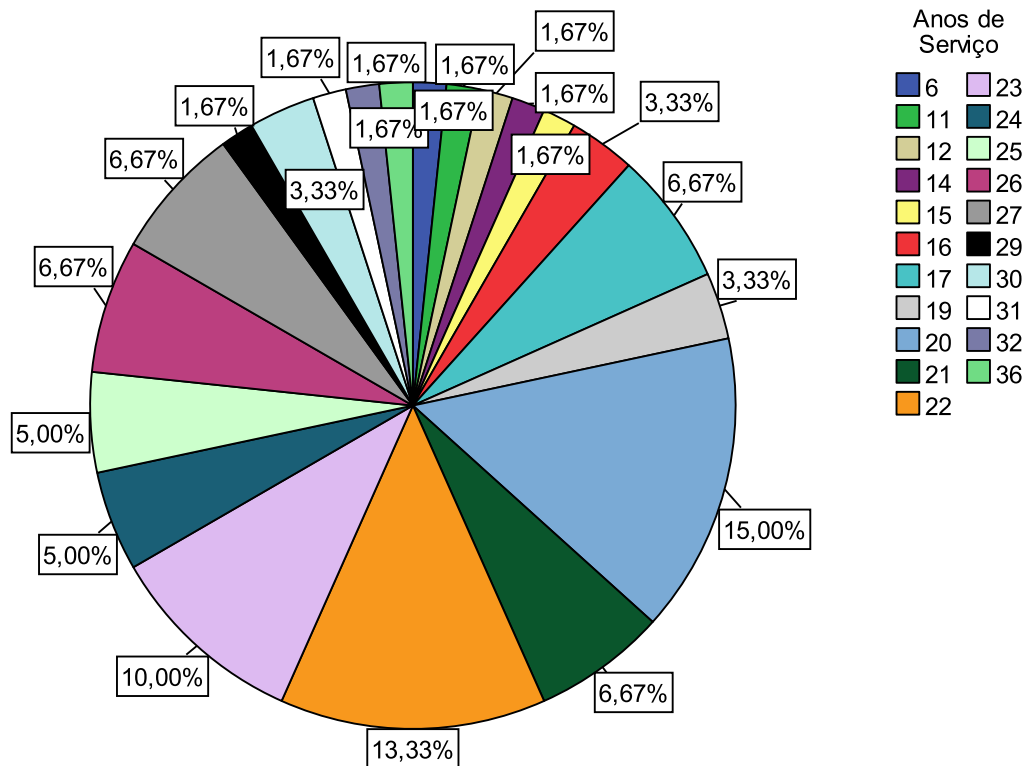


Gráfico 5: Distribuição percentual dos participantes por anos de serviço.

Da análise do gráfico poderemos verificar que 15% dos participantes possuem 20 anos de serviço, 13,33% possuem 22 anos, 10% possuem 23 anos de serviço, verificamos ainda que existem 6,67% com 17, 21, 26 e 27 anos; 5% têm 24 e 25 anos, com 3,33% possuem 16, 19 e 30 anos de serviço e por fim com 1,67% têm 6, 11, 12, 14, 15, 29, 31, 32 e 36 anos de serviço. Os participantes do estudo possuem um tempo de serviço que vai dos 6 aos 36 anos.

3.1.2.6. Distribuição e Caracterização dos Participantes Segundo a Situação Profissional

Neste sub-ponto apresentaremos a caracterização dos participantes segundo a sua situação profissional. Se pertencem ao quadro de agrupamento, se são contratados ou se se encontram noutra situação.

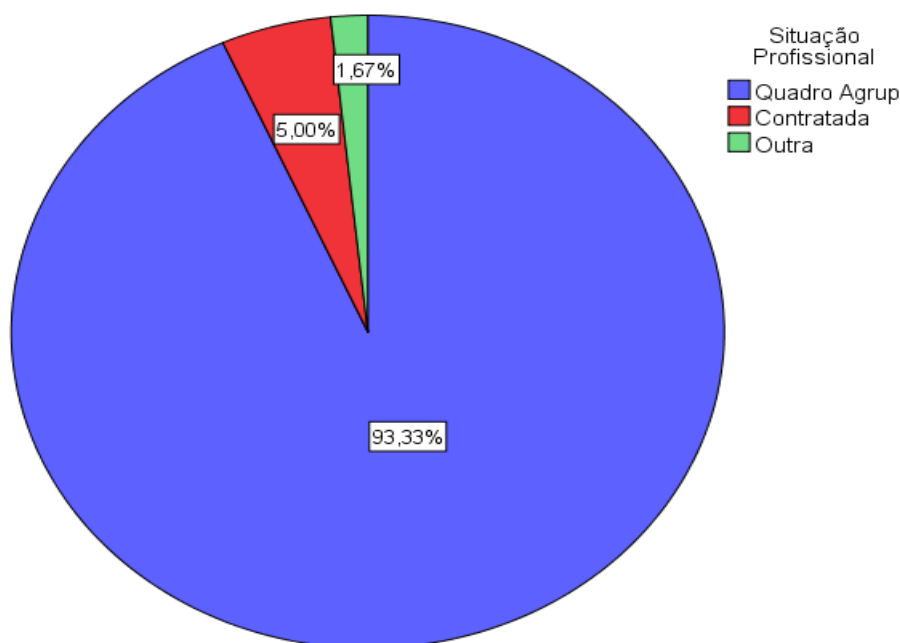


Gráfico 6: Distribuição dos participantes pela sua situação profissional

Pelo gráfico podemos constatar que a maioria dos participantes; 93,33% se encontra em quadro de agrupamento, seguindo-se 5% dos participantes que estão em situação de contratados. Por último 1,67% dos participantes em outra situação (não definida).

3.1.2.7. Distribuição e Caracterização dos Participantes Segundo o Local Onde Desempenha Funções Pedagógicas

Passaremos neste sub-ponto a caracterizar os participantes, consoante o local onde desempenham as suas funções pedagógicas.

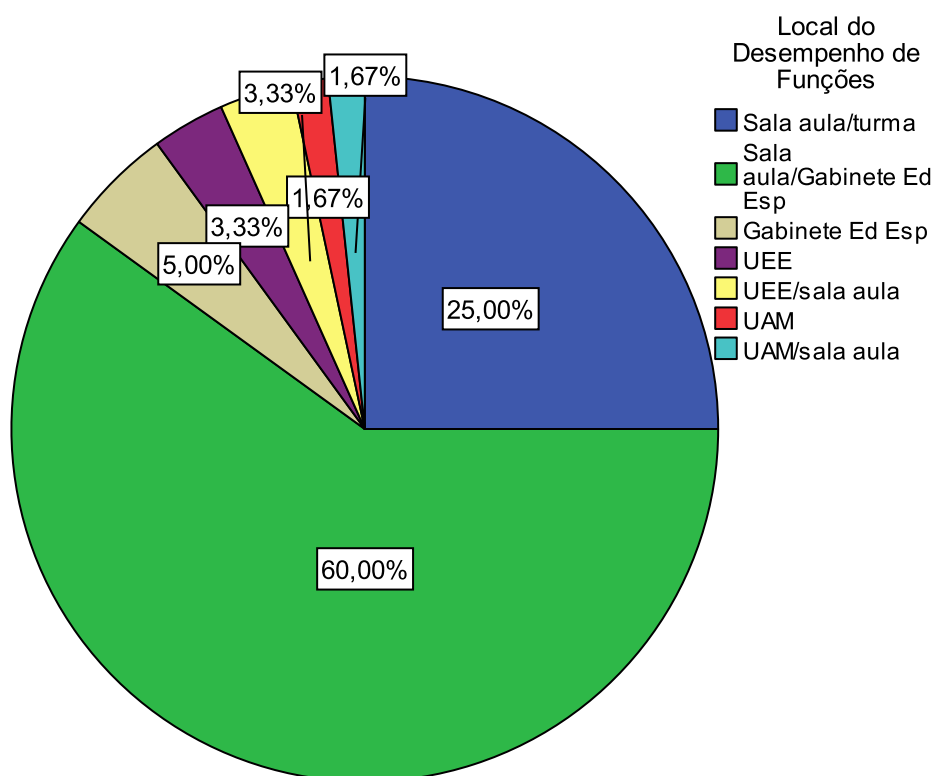


Gráfico 7: Distribuição dos participantes pelo local onde desempenha funções pedagógicas

A análise do gráfico mostra que a maior percentagem dos participantes, 60%, desempenha funções pedagógicas na sala de aula ou gabinete de educação especial, depois com 25% têm as suas funções na sala de aula (turma), 5% desempenham funções no gabinete de educação especial, 3,33% desempenham funções na unidade de ensino estruturado e outros tantos na unidade e na sala de aula. 1,67% exercem na unidade de apoio à multideficiência e outros tantos na e sala de aula e unidade de apoio à multideficiência.

3.1.2.8. Distribuição e Caracterização dos Participantes Por Local de Trabalho

Com este sub-ponto passaremos a apresentar a caracterização dos participantes em função da localização da sua escola.

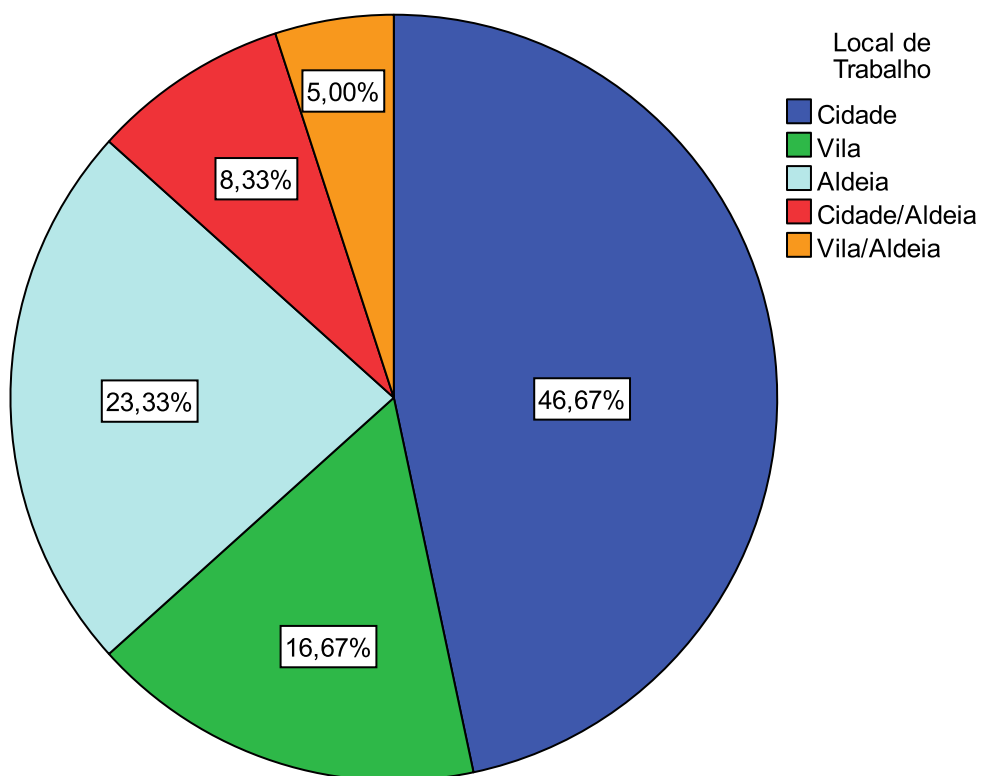


Gráfico 8: Distribuição dos participantes por local de trabalho

A análise do gráfico mostra que a maior percentagem dos participantes, 46,67%, desempenha funções na cidade, depois 23,33% trabalham na aldeia, 16,67% em vila, 8,33% em cidade e aldeia e apenas 5% dos participantes têm o seu local de trabalho em vila e aldeia.

3.2. Instrumento

3.2.1. Técnica de recolha de dados

Após a revisão da literatura, que permitiu o enquadramento teórico do estudo centrámo-nos na construção de uma escala de auto-conceito. De entre os trabalhos de investigação que conhecíamos, não encontrámos nenhum instrumento que pudesse dar resposta ao nosso objectivo. Assim, optámos por construir uma escala capaz de medir as opiniões dos professores de educação especial em relação ao seu auto-conceito. Deste modo, construímos uma primeira versão da escala, tentando utilizar uma linguagem clara, rigorosa e precisa, a fim de que os itens fossem claros e simples, já que tal metodologia permite-nos evitar erros de vocabulário e de formulação, salientar recusas, incompreensões e equívocos (Ghiglione & Matalon, 1993).

O instrumento apresenta-se dividido em duas partes: a primeira, constituída por questões relativas a elementos de identificação ou variáveis sócio-demográficas, pretendia a caracterização, a nível pessoal e profissional (idade, formação profissional, situação profissional, tempo de serviço, local de trabalho e local das funções pedagógicas desempenhadas). Apresentava ainda um pequeno texto introdutório o qual explicava aos participantes a finalidade do estudo, a importância da sua colaboração, do anonimato das suas respostas e, por último, o agradecimento pela colaboração.

A segunda parte constitui a Escala de Tipo Likert que compreende cinco níveis, abaxamos discriminados e 50 afirmações (Anexo 1). A utilização dos cinco pontos torna-se necessária para que exista um tipo de resposta intermédio para tornar mais fácil a escolha (Nunnaly, 1978). A cada uma das afirmações (ou itens) da escala tipo Likert atribuímos o valor de 1 a 5, da seguinte forma:

Itens positivos – Discordo Totalmente – 1; Discordo – 2; não Concordo nem Discordo – 3; Concordo – 4 e Concordo Totalmente – 5.

Itens negativos – Discordo Totalmente – 5; Discordo – 4; não Concordo nem Discordo – 3; Concordo – 2 e Concordo Totalmente – 1.

Sendo assim, a pontuação máxima de cada indivíduo seria 5×50 (n° de itens) = 250, e a mínima seria $1 \times 50 = 50$.

Os itens 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 47, 48, 49 e 50 foram redigidos na forma favorável (positiva) e os itens 27, 29, 44 e 45 na forma desfavorável (negativa).

A cada item da escala corresponde respectivamente cada uma das seguintes questões como podemos observar no quadro 1.

Quadro 1: Identificação dos conteúdos dos itens (primeira versão)

Número do Item	Enunciado dos Itens
Item 1	Emito facilmente as minhas opiniões.
Item 2	Sou professor(a) de educação especial por opção própria.
Item 3	De uma forma geral, estou satisfeito(a) comigo mesmo.
Item 4	Sinto-me uma pessoa inteligente.
Item 5	Conheço as minhas capacidades.
Item 6	Sei valorizar-me e ver-me positivamente.
Item 7	Preocupo-me com o que os outros pensam de mim.
Item 8	Sinto-me realizado(a) com a profissão que exerço.
Item 9	Tenho facilidade de adaptação às novas situações.
Item 10	Gosto de experimentar coisas novas com os alunos.
Item 11	Aceito críticas negativas sem me sentir incompetente.
Item 12	Como professor(a) estou atenta aos problemas dos alunos.
Item 13	Sou geralmente calmo(a).
Item 14	Não queria ser professor(a) de educação especial, foi uma alternativa.
Item 15	Tenho facilidade de inventar/sou criativo(a).
Item 16	Sinto que os alunos gostam de mim.
Item 17	Estabeleço uma relação de igual para igual com os alunos.

Quadro 1 (continuação): Identificação dos conteúdos dos itens (primeira versão)

Item 18	Presto facilmente atenção aos gostos e interesses dos alunos.
Item 19	Encorajo sempre os alunos a exprimirem as suas necessidades e emoções.
Item 20	Preocupo-me com as diferenças individuais e respeito essas diferenças.
Item 21	Sinto-me à vontade a “trabalhar” com os pais das crianças.
Item 22	Sei enriquecer o Meio (sala, espaço exterior,...) e apropriar o material para estimular as experiências dos alunos.
Item 23	Proporciono facilmente o prazer de aprender ao aluno.
Item 24	Favoreço as actividades em grupo de alunos.
Item 25	Tenho facilidade em criar bom ambiente à minha volta.
Item 26	É-me fácil escolher os assuntos a desenvolver, partindo dos interesses dos alunos.
Item 27	O meu estilo educativo é um tanto negligente.
Item 28	Gostaria de ter mais consideração por mim próprio(a).
Item 29	Se pudesse, ainda hoje mudaria de profissão.
Item 30	Costumo “dar ouvidos” aos outros e valorizar as suas intervenções.
Item 31	Mantenho uma relação emocionalmente estável com os alunos.
Item 32	Sou capaz de reduzir o <i>stress</i> no aluno.
Item 33	Sinto-me cansado(a) de “lidar” com alunos.
Item 34	Tenho forte tendência para trabalhar individualmente.
Item 35	Possuo segurança em eventuais discussões pedagógicas com colegas.
Item 36	Tenho dificuldade em motivar, estimular os alunos.
Item 37	Tenho dificuldade em lidar com situações de conflito.
Item 38	Tenho grande disponibilidade para a formação contínua.
Item 39	O papel do professor de educação especial não é suficientemente reconhecido pela sociedade.
Item 40	Creio que os pais dos “meus” alunos me consideram um bom professor(a).
Item 41	Sinto-me com confiança para enfrentar processos de avaliação às minhas actividades profissionais.
Item 42	Tenho espírito de cooperação e entreatajuda.
Item 43	Trabalho de uma forma espontânea.
Item 44	Não tenho grandes preocupações com a actualização científica.

Quadro 1 (continuação): Identificação dos conteúdos dos itens (primeira versão)

Item 45	Às vezes penso, como professor(a) que não presto para nada.
Item 46	Informo-me das diferentes novidades em educação
Item 47	Conheço-me bem a mim mesmo(a).
Item 48	Sinto-me uma pessoa segura e confiante.
Item 49	Tenho expectativas muito positivas em relação ao meu futuro como professor(a) de educação especial.
Item 50	Creio que sou uma pessoa capacitada e competente na minha profissão.

3.3. Procedimentos

3.3.1. Descrição dos Passos

A recolha da informação para a construção da escala que é o objecto do nosso estudo foi iniciada junto à Equipa de Apoio às Escolas da área de Castelo Branco, onde nos foi indicado o número de professores de educação especial (em exercício no Distrito de Castelo Branco e Concelho de Mação). Foi ainda solicitada autorização junto aos Directores dos Agrupamentos para a distribuição dos questionários. Anexado ao pedido seguiu um questionário, com a explicação do objectivo da recolha dos dados, a garantia da confidencialidade, bem como os agradecimentos pela colaboração. Através dos coordenadores de departamento foram entregues sessenta questionários a professores de educação especial de vários agrupamentos do Distrito de Castelo Branco que posteriormente os recolheram

Uma vez aplicado o questionário, os dados foram analisados utilizando o programa informático SPSS (Statistical Package for the Social Sciences - versão 18). Utilizámos os nomes identificativos das variáveis empregando a palavra item seguindo a ordem de apresentação do item na escala (item 1, item2...), em seguida recodificámos as variáveis (1=Discordo Totalmente), (2=Discordo), (3=não concordo nem discordo), (4=Concordo) e (5=Concordo Totalmente) para os itens positivos já para os itens negativos fizemos o inverso (1=Concordo Totalmente), (2=Concordo), (3=não concordo nem discordo), (4=Discordo) e (5=Discordo Totalmente).

3.4. Resultados

Seguidamente procedeu-se à análise da contribuição de cada um dos 50 itens para a consistência interna da escala. Uma das estatísticas de confiabilidade é o *Alpha* de Cronbach (Cronbach, Rajaratnam e Gleser, 1963). Cronbach determina a consistência interna ou correlação média dos itens num instrumento de pesquisa para avaliar a sua confiabilidade. O *Alpha* de Cronbach não é um método estatístico é um coeficiente de confiabilidade (ou consistência). Se a escala mostra pouca confiabilidade, os itens individuais, dentro da escala devem ser reexaminados e modificados ou alterados. Passaremos então à análise de fiabilidade dos 50 itens da nossa escala (Anexo 2).

Quadro 2: Análise de fiabilidade dos 50 itens iniciais.

Alpha de Cronbach	Número de Itens
,711	50

Como podemos verificar no quadro 2 o conjunto das respostas dos 50 itens atingiu um coeficiente *alpha* igual a 0,711, que de acordo com Nunnaly (1978) indica uma confiabilidade aceitável. No entanto, no sentido de melhorar o coeficiente *Alpha*, eliminámos alguns itens cuja correlação com a escala total se apresentava negativa (itens: 7, 14, 28, 29, 33, 34, 36, 37, 44 e 45) (Anexo 3).

Quadro 3: Análise de fiabilidade dos itens sem negativos.

Alpha de Cronbach	Número de Itens
,886	40

Assim verificámos pelo quadro 3 que o conjunto das respostas sem os itens negativos atingiu um coeficiente *alpha* igual a 0,886 o que melhorou o coeficiente. Embora tal coeficiente possa ser considerado bom, procederemos à eliminação dos itens frágeis, ou seja, aqueles cuja correlação com a escala total era inferior ($r = 0,285$), (os itens 4, 8, 13, 16, 27, 32, 38, 46, 47 e 50). Este procedimento pretende a obtenção de uma escala mais consistente (Anexo 4).

Quadro 4: Análise de fiabilidade dos itens sem frágeis.

Alpha de Cronbach	Número de Itens
,898	30

De acordo com os resultados apresentados no quadro 4 ficámos com uma escala de 30 itens cujo *Alpha* de Cronbach é de ($\alpha = .90$), o que é considerado muito bom.

Com o objectivo de construir e testar a validade do instrumento Escala de Auto-Conceito para professores de educação especial e uma vez que a validade e precisão de um instrumento psicométrico dependem das características dos itens, avaliou-se a consistência da escala e das correlações entre itens e a escala total, podendo então considerar-se que a mesma apresenta elevada validade. Obtivemos uma escala com 30 itens e com um coeficiente de fidelidade (*alpha* =,898) que assume um resultado padronizado de .90, o que indica que todos os itens têm variâncias muito semelhantes.

Quadro 5: Versão Final da Escala

Número do Item	Enunciado dos Itens
Item 1	Emito facilmente as minhas opiniões.
Item 2	Sou professor(a) de educação especial por opção própria.
Item 3	De uma forma geral, estou satisfeito(a) comigo mesmo.
Item 5	Conheço as minhas capacidades.
Item 6	Sei valorizar-me e ver-me positivamente.
Item 9	Tenho facilidade de adaptação às novas situações.
Item 10	Gosto de experimentar coisas novas com os alunos.
Item 11	Aceito críticas negativas sem me sentir incompetente.
Item 12	Como professor(a) estou atenta aos problemas dos alunos.
Item 15	Tenho facilidade de inventar/sou criativo(a).
Item 17	Estabeleço uma relação de igual para igual com os alunos.
Item 18	Presto facilmente atenção aos gostos e interesses dos alunos.
Item 19	Encorajo sempre os alunos a exprimirem as suas necessidades e emoções.
Item 20	Preocupo-me com as diferenças individuais e respeito essas diferenças.
Item 21	Sinto-me à vontade a “trabalhar” com os pais das crianças.
Item 22	Sei enriquecer o Meio (sala, espaço exterior,...) e apropriar o material para estimular as experiências dos alunos.
Item 23	Proporciono facilmente o prazer de aprender ao aluno.
Item 24	Favoreço as actividades em grupo de alunos.
Item 25	Tenho facilidade em criar bom ambiente à minha volta.
Item 26	É-me fácil escolher os assuntos a desenvolver, partindo dos interesses dos alunos.
Item 30	Costumo “dar ouvidos” aos outros e valorizar as suas intervenções.
Item 31	Mantenho uma relação emocionalmente estável com os alunos.
Item 35	Possuo segurança em eventuais discussões pedagógicas com colegas.
Item 39	O papel do professor de educação especial não é suficientemente reconhecido pela sociedade.

Quadro 5 (continuação): Versão Final da Escala

Item 40	Creio que os pais dos “meus” alunos me consideram um bom professor(a).
Item 41	Sinto-me com confiança para enfrentar processos de avaliação às minhas actividades profissionais.
Item 42	Tenho espírito de cooperação e entreatajuda.
Item 43	Trabalho de uma forma espontânea.
Item 48	Sinto-me uma pessoa segura e confiante.
Item 49	Tenho expectativas muito positivas em relação ao meu futuro como professor(a) de educação especial.

Capítulo IV

Discussão/Conclusão

Ao desenhar uma Escala de Medida, o primeiro passo é a delimitação dos objectivos da escala que incluem a delimitação do atributo a medir e a população a que se dirige (Mangin e Mallou, 2003).

No primeiro capítulo definimos auto-conceito e sintetizámos um conjunto de estudos que remetem para a importância deste construto na adequação dos indivíduos nas mais diversas dimensões da sua vida (Vaz Serra, 1988 e Bonet, 1994).

Assim, podemos considerar que foram tidas em conta as características dos participantes antes e, por isso mesmo, o conteúdo e a redacção dos itens foram cuidadosamente equacionados para a população a que se destina – Professores de Educação Especial, bem como para o construto – medir – auto-conceito.

Uma das maiores dificuldades prende-se com a não existência de instrumentos desta natureza, especificamente validados para professores de Educação Especial. Tal facto inviabiliza uma ampla discussão de resultados contrastando os dados de construção e validação do instrumento aqui apresentado.

Foi verificado o pressuposto da homogeneidade dos itens, embora sejam diferentes, eles medem o que se pretende e reflectem as diferenças individuais dos participantes, bem como o efectuam a selecção teórica e empírica dos itens.

A estrutura gramatical e o vocabulário utilizado parece-nos adequado às características da população e seguem os critérios recomendados: (1) são curtos; (2) expressam uma só ideia; (3) o significado dos itens é unívoco; e (4) contém itens em sentido favorável e em sentido desfavorável (detecção de estilos típicos de resposta).

Os resultados obtidos apontam para uma boa adequação das características dos itens (representatividade, relevância e precisão da redacção), mas também da população à qual se destina (número de participantes, pelo menos o dobro dos itens incluídos na escala). E características semelhantes às da população.

A consistência interna obtida, relacionada com o grau de relação entre os itens que compõem a escala. A pontuação total de uma escala unidimensional pretende significar que

a soma de todos os itens pretendem medir o mesmo atributo (conceito). Deste modo, a consistência interna encontrada para a versão final da Escala permite-nos ter segurança quando dizemos que dispomos de um bom instrumento de medida.

No entanto, haverá necessidade de prosseguir com os estudos de validação, nomeadamente da validade externa. Também poderá ser interessante, em vez de uma escala unidimensional, optar-se por deixar todos os itens e identificar diferentes factores subjacentes ao auto-conceito. Até porque, dos pressupostos teóricos e das Escalas genéricas de auto-conceito, deduzimos que a multidimensionalidade do auto-conceito possa ser aplicável a esta população com características específicas.

Limitações do Estudo e Investigações Futuras

A aplicação desta escala não deverá ser generalizada para todos os professores de educação especial, será apenas um ponto de partida para outros estudos nesta área. Outro tipo de limitação a este estudo foi a existência de poucos estudos neste âmbito. Apesar destas limitações, parece-nos que a investigação será importante como ponto de partida para outros estudos.

Referências

- Abreu, M. V. (1978). *Questões de psicologia e de pedagogia*. Lisboa: Horizonte.
- Alcántara, J. A. (s/d). *Como educar a auto-estima*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Allport, G. W. (1961). *La personalidad, su configuración y desarrollo*. Barcelona: Herder.
- Aronson, E., Wilson, W e Akert, A. (1998). *Social Psychology*. New York: Longman.
- Baldwin, J. M. (1987). *The self-conscious person*. In C. Gordon e K. J. Gergen (Ed.). *The self in social interaction*, (vol.I), 161-169. New York: Wiley.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N. J. Printice-Hall.
- Beltran, J. A. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Best, J. W. (1974). *Como investigar in education*, Madrid, Ediciones Morata.
- Byrne, B. M. (1984). The general/academic self-concept nomological network: a review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54, 427-456.

- Bonet, J. V. (1994). *Sé Amigo de Ti Mesmo (Manual de autoestima)*. Santander: Sal Terrae.
- Burns, R. B. (1982). *Self-Concept: Development and Education*. London: Holt Rinehartd and Winston.
- Cardoso, A. P. (1992). A receptividade dos professores. A inovação pedagógica na perspectiva da educação permanente. *Revista portuguesa de pedagogia*, Ano XXVI, 1, 19-42.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. S. Francisco, CA: W. H. Freeman.
- Cronbach, L. J., Rajaratnam, N., & Gleser, G. C. (1963). Theory of generalizability: A liberalization of reliability theory. *The British Journal of Statistical Psychology*, 16, 137-163.
- Damon, W. (1983). *Social and personality development*. New York: Norton & Company.
- Demo, D. H. e Savin-Williams, R. C. (1992). *Self-concept stability and change during adolescence*. In R. P. Lipka e T. M. Brinthaupt (Ed.), *Self-perspectives across the life span*. Albany. New York: State University of Newe York Press.
- Denzin, N. K. (1972). The genesis of selfin early childooh. *Sociological quarterly*, 13, 291-314.
- Dusek, J. B. e Flaherty, J. F. (1981). The development of self-concept during adolescents years. *Monographs of society for research in child development*, 46 (4, série nº191).

- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited. *American Psychologist*, 403-416.
- Erikson, E. H. (1976). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Faria, L. e Azevedo, A. S. (2004). Manifestações diferenciais do autoconceito no fim do ensino secundário português. *Paidéia*, 14(29), 265-276.
- Faria, I. e Fontaine, A. M. (1992). Estudo de adaptação do self-description questionnaire III (SDQ-III) a estudantes universitários portugueses. *Psychologica*, 8, 41-49.
- Fierro, A. (1996). *El conocimiento de sí mismo*. In A. Fierro (Comp.), manual de psicología de la personalidad. Barcelona: Paidós.
- Fitts, W. H. (1965). *Manual for Tennessee self-concept scale*. Nashville: Counselor Recordings tests.
- Fleming, J. S. e Courtney, B. E. (1984). The dimensionality of self-esteem II. Hierarchical facet model for revised measurement scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 404-421.
- Fontaine, A. (1991). Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. *Psychologica*, 5, 13-31.
- Garma, A. M. e Elexpuru, A. M. (1999). *El autoconcepto en el aula*. Barcelona: Edebé.

Gergen, K. L. (1982). *From self to science: What is there know?* In J. Suis (Ed.), *Psychological Perspectives on the self*. Hilldale, N. J.: Erlbaum.

Ghiglione, R. e Matalon, B. (1993). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

González-Pienda, J. A. e Pérez, J. C., González-Pumariega, S., Gómez, A. G. (1998). *Autoconcept y dificultades de aprendizaje*. In J. A. González-Pienda e J. C. Pérez (Ed.) *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Gordon, C. e Gergen, K. J. (Ed.) (1968). *The self in social interaction, Vol. I: Classic and contemporary perspectives*. New York: Wiley.

Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child development*. 53, 87-97.

Harter, S. (1998). *The development of self-representations*. In N. Eisenberg (Ed.), *Social, emotional and personality development*. New York: Wiley.

Hernaez, V. C. (1999). *El autoconocimiento y la auto-estima en el desarrollo de la madurez personal*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Hewson, P. W., Kerby, H.W., e Cook, P.A. (1995). Determining the conceptions of teaching science held by experienced high schoolteachers, *Journal of research in Science teaching*. 32(5), 503 – 520.

James, W. (1890). *Principles of psychology*. New York: Henry Holt.

- L'Écuyer (1975). *La genèse du concept du soi: theorie et recherches. Les transformations de soi chez les enfants ages de trois, cinq et huit ans*. Sherbrooke: Naaman.
- L'Écuyer (1985). *El concepto de si mesmo*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Lacasa, P. e Martin, C. J. I. (1990). *El desarrollo del autoconcepto*. In J. A. Garcia Madruga e P. Lacasa (1990): *Psicologia evolutiva, II*. Madrid: UNED.
- Lima, M. P. e Seco, G. M. B. (1990). Auto-conceito académico em adultos. *Revista Portuguesa de Pedagogia* (Ano XXIV), 303-315.
- Machargo, J. S. (1991). Eficácia del feed-back en la modificación del autoconcepto académico. *Revista de psicologia general y aplicada*, 45, 63-72.
- Mangin, J. P. e Mallou, J. V. (2003). *Análisis multivariables para las ciências sociales*. Madrid: Pearson Educación, S. A.
- Markova, L. (1987). *Knowledge of the self through interaction*. In K. Yardley e T. Honess (Ed.); *Self and identity. Psychosocial perspectives*. Reino Unido: Jonh Wiley and Sons.
- Markus, H. e Kitayama, S. (1991). Culture and the self: implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological review*, 98, 224-253.
- Markus, H. e Ruvolo, A. (1989). *Possible selves: personalized representations of goals*. In A. Pervin (Ed.). *Goal concepts in personality and social psychology*. Hillsdalle N J: Erlbaum.

- Markus, H. e Sentsis (1982). *The self in social information processing*. In J. Suls (Ed), *Psychological perspectives on the self*. Hildalle. N. J.: Eribaum.
- Marsh, H. W. (1990). Causal ordering of academic. Self-concept achievement: a multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychologist*, 82, 646-656.
- Marsh, H. W., Barnes, J. e Hocenar, D. (1985). Self-other agreement on multidimensional self-concept ratings: factor analysis and multitrait-multimethod analysis. *Journal of personality and social psychology*. 49. 1360-1377.
- Marsh, H. W. e Yeung, A. S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 84, 41-54.
- Marsh, H. W. e Jackson, S. Q. (1984). *Multidimensional self-concept masculinity and femininity as a function of women's involvement in athletics*. Sydney: University of Sydney.
- Marsh, H. W., Relich, J. D. e Smith, I. D. (1983). Self-concept: the construct validity of interpretations based upon the SDQ. *Journal of personality and social psychology*, 45, 173-187.
- Marsh, H. W. e Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-125.
- Marsh, H. W., Walker, R. e Debus, R. (1991). Subject-specific of academic self-concept and self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology*, 16, 331-345.

Mead, G. H. (1934). *L' esprit, le soi et la societ e*. Paris: PUF.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York. McGraw-Hill.

Oñate, P. (1989). *El autoconcepto: formación, medida e implicaciones en la personalidad*. Madrid, Narcea.

Palacios, J. (1999). *Desarrollo de la personalidad en los años escolares*. In J. Palacios, A. Marchesi e C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial.

Palacios, J. e Hidalgo, V. (2000). *Desarrollo de la personalidad desde los 6 años hasta la adolesc ncia*. In J. Palacios, A. Marchesi e C. Coll (Ed.), *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial.

Pereira, F. (1991). Autoconceito e resultados escolares na adolesc ncia. *Análise Psicológica*. 2, S rie IX, 145-150.

Pervin, L. A. (1998). *La Ciencia de la personalidad*. Madrid: McGraw-Hill.

Piers, E. V. (1988). *Manual for the Piers-Harris children's self-concept scale (the way I feel about myself)*. Tennessee: Counselor Recording and tests.

Pires, M. R. (1992). *A Influência do Autoconceito Escolar no Percorso Acad mico dos Alunos: Um Estudo Transversal*. (Trabalho de CESE em Inspecci o Escolar –  rea Pedagógica, apresentado à Escola Superior de Educa o de Castelo Branco – trabalho não publicado).

- Purkey, W. W. (1970). *Self-concept and school achievement*. Englewood Cliffs, NJ:Prentice-hall.
- Quiles, M. J. e Espada, J. P. (2009). *Educar para a auto-estima*. Sintra: Keditora.
- Rosenberg, M. (1985). *Self-concept and psychological well-being in adolescents*. In R. L. Leahy (Ed.), *The development of the self*, p. 205-246. New York: Academic Press.
- Ruivo, J. (1990). O que é um bom professor – Representações das características de professores, segundo professores em formação – um estudo de caso. (Dissertação de mestrado). Lisboa: Faculdade de psicologia e de ciências da educação da Universidade de Lisboa.
- Santaolària, R. P e Diéguez, E. D. (2003). *Construcción y análisis de escalas*. In J. P. Mangin e J. V. Mallou. *Análisis multivariable para las ciencias sociales*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Seco, G. B. (1991). *O auto-conceito escolar em educadores de infância: um estudo transversal*. (Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra – documento não publicado).
- Schaffer, H. R. (1996). *Social development*. Oxford, Uk: Blackwel.
- Shavelson, R. J. e Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of educational Psychology*, 74(1), 3-17.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., e Stanton, J. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of educational Research*, 46, 407-441.

- Shavelson, R. J. e Marsh, H. W. (1986). *On the structure of self-concept*. In R. Shwarzer (Ed.), *anxiety and cognitions*, p 305-330. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Simões, A. e Lima, M. P. (1992). Desenvolvimento do Conceito de Si Escolar, em Adultos Analfabetos: Um Estudo Longitudinal. *Revista Portuguesa de Psicologia*. 28, 227-248.
- Simões, M. F. (2001). *O interesse do auto-conceito em educação*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Skaalvik, E. M. e Rankin, R. (1992). Math and verbal achievement and self-concepts: Testing the internal/external frame of reference model. *Journal of Early Adolescence*, 12(3), 267-279.
- Soares, L. M. e Soares, A. T. (1982). Convergence and discrimination in academic self-concepts. Paper presented at the 20th Congress of the International Association of Applied Psychology, Edinburgh, Scotland, July.
- Vaz Serra, A. (1988). Atribuição e Auto-Conceito. *Psychologica*, 1, 127-141. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação.
- Veiga, F. H. (1989). Escala de autoconceito: adaptação portuguesa do "Piers-Harris children's self-concept scale". *Psicologia*, VII(3). 275-284.
- Veiga, F. H. e Moura, H. M. P. L. (1993). Disrupção Escolar e Autoconceito dos Jovens. *Jornal de Psicologia*, 3-4, 15-21.

Anexos

Anexo 1

Questionário utilizado para a recolha dos dados

Universidade da Beira Interior

Mestrado em Supervisão Pedagógica

ESCALA DE AUTO-CONCEITO EM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

O presente questionário tem como objectivo a recolha de dados no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica. A sua colaboração é fundamental para levar a cabo esta pesquisa, sendo garantida a confidencialidade. Não há respostas certas ou erradas, pelo que lhe pedimos sinceridade no seu preenchimento.

Agradecemos antecipadamente a sua colaboração e disponibilidade.

Março de 2010

A. IDENTIFICAÇÃO

A.1 Idade

A.2 A Especialização foi feita: (assinale com x)

Universidade

Escola Superior de Educação

Escola Privada

Outro

A.3 A escola onde fiz a especialização foi escolhida por mim (assinale com x)

Sim

Não

A.4 Fiz formação posterior/Mestrado (assinale com x)

Sim

Não

A.5 Número de anos de serviço

A.6 Situação profissional (assinale com x)

Quadro de

Contratada

Agrupamento

Outra

A.7 O local onde desempenho funções pedagógicas (assinale com x)

Sala de aula (Turma)

Sala de aula/Gabinete de Educação Especial

Gabinete de Educação Especial

Unidade de Ensino Estruturado

Unidade de Ensino Estruturado/Sala de aula

Unidade de Apoio à Multideficiência

Unidade de Apoio à Multideficiência/Sala de aula

Outro

A.8 O local de trabalho situa-se (assinale com x)

Cidade

Vila

Aldeia

Cidade/Aldeia

Vila/Aldeia

B. O AUTO-CONCEITO EM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

São apresentadas afirmações identificadas com um número. Após cada afirmação são apresentadas as seguintes opções:

DT	D	NC nD	C	CT
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Legenda:

DT = Discordo Totalmente **D** = Discordo **nC nD** = Não Concordo nem Discordo **C** = Concordo
CT = Concordo Totalmente

Assinale com (x) o rectângulo que corresponde à sua opinião em cada uma das afirmações.

	DT	D	nC nD	C	CT
1. Emito facilmente as minhas opiniões	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Sou professor(a) de educação especial por opção própria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. De uma forma geral, estou satisfeito(a) comigo mesmo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Sinto-me uma pessoa inteligente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Conheço as minhas capacidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Sei valorizar-me e ver-me positivamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Preocupo-me com o que os outros pensam de mim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Sinto-me realizado(a) com a profissão que exerço	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Tenho facilidade de adaptação às novas situações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Gosto de experimentar coisas novas com os alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Aceito críticas negativas sem me sentir incompetente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Como professor(a) estou atenta aos problemas dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	DT	D	nC	nD	C	CT
13. Sou geralmente calmo(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Não queria ser professor(a) de educação especial, foi uma alternativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Tenho facilidade de inventar/sou criativo(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Sinto que os alunos gostam de mim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Estabeleço uma relação de igual para igual com os alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Presto facilmente atenção aos gostos e interesses dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Encorajo sempre os alunos a exprimirem as suas necessidades e emoções	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Preocupo-me com as diferenças individuais e respeito essas diferenças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Sinto-me à vontade a “trabalhar” com os pais das crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Sei enriquecer o Meio (sala, espaço exterior,...) e apropriar o material para estimular as experiências dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Proporciono facilmente o prazer de aprender ao aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Favoreço as actividades em grupo de alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Tenho facilidade em criar bom ambiente à minha volta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. É-me fácil escolher os assuntos a desenvolver, partindo dos interesses dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. O meu estilo educativo é um tanto negligente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Gostaria de ter mais consideração por mim próprio(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Se pudesse, ainda hoje mudaria de profissão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Costumo “dar ouvidos” aos outros e valorizar as suas intervenções	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Mantenho uma relação emocionalmente estável com os alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Sou capaz de reduzir o <i>stress</i> no aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	DT	D	nC	nD	C	CT
33. Sinto-me cansado(a) de “lidar” com alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Tenho forte tendência para trabalhar individualmente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Posso segurança em eventuais discussões pedagógicas com colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Tenho dificuldade em motivar, estimular os alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Tenho dificuldade em lidar com situações de conflito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Tenho grande disponibilidade para a formação contínua	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. O papel do professor de educação especial não é suficientemente reconhecido pela sociedade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Creio que os pais dos “meus” alunos me consideram um bom professor(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Sinto-me com confiança para enfrentar processos de avaliação às minhas actividades profissionais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Tenho espírito de cooperação e entreaajuda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Trabalho de uma forma espontânea	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Não tenho grandes preocupações com a actualização científica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Às vezes penso, como professor(a) que não presto para nada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Informo-me das diferentes novidades em educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Conheço-me bem a mim mesmo(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Sinto-me uma pessoa segura e confiante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Tenho expectativas muito positivas em relação ao meu futuro como professor(a) de educação especial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Creio que sou uma pessoa capacitada e competente na minha profissão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nota: Verifique, por favor se esqueceu de se pronunciar sobre alguma das afirmações.

Obrigada

Anexo 2

Análise de Fiabilidade da Escala Inicial

RELIABILITY

```

/VARIABLES=Item1 Item2 Item3 Item4 Item5 Item6 Item7 Item8 Item9
Item10 Item11 Item12 Item13 Item14 Item15 Item16 Item17 Item18
Item19 Item20 Item21 Item22 Item23 Item24 Item25 Item26 Item27
Item28 Item29 Item30 Item31 Item32 Item33 Item34 Item35 Item36

Item37 Item38 Item39 Item40 Item41 Item42 Item43 Item44 Item45
Item46 Item47 Item48 Item49 Item50

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA

/SUMMARY=TOTAL.
    
```

Reliability

DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\Base Dados_Setembro\Base
Dados_Setembro.sav

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	60	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	60	100,0

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

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,711	50

	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Item1	57,800	,416	,694
Item2	59,122	,393	,698
Item3	58,823	,385	,698
Item4	60,569	,201	,706
Item5	56,932	,709	,685
Item6	59,260	,395	,699
Item7	64,231	-,165	,739
Item8	60,668	,104	,712
Item9	59,474	,415	,699
Item10	59,158	,409	,698
Item11	56,485	,489	,688
Item12	59,464	,382	,699
Item13	60,656	,134	,709
Item14	65,620	-,324	,733
Item15	58,003	,538	,692
Item16	59,892	,313	,702
Item17	58,966	,248	,703
Item18	59,926	,308	,702
Item19	58,197	,533	,693
Item20	59,084	,425	,697
Item21	59,654	,456	,699

Item22	59,373	,338	,700
Item23	58,507	,504	,694
Item24	58,504	,530	,694
Item25	58,794	,578	,695
Item26	58,677	,481	,695
Item27	61,758	,034	,714
Item28	63,569	-,129	,729
Item29	64,419	-,198	,730
Item30	59,610	,231	,704
Item31	58,896	,561	,695
Item32	60,739	,272	,705
Item33	64,270	-,215	,726
Item34	65,637	-,264	,739
Item35	58,962	,465	,696
Item36	65,165	-,283	,731
Item37	64,199	-,192	,727
Item38	59,947	,105	,715
Item39	59,219	,294	,701
Item40	58,046	,551	,692
Item41	60,363	,238	,705
Item42	59,395	,377	,699
Item43	58,287	,328	,698
Item44	65,905	-,337	,735
Item45	63,236	-,108	,723
Item46	61,690	,112	,710
Item47	60,695	,195	,706
Item48	60,284	,346	,702
Item49	58,592	,343	,698
Item50	61,656	,069	,712

Anexo 3

Análise de Fiabilidade com Eliminação dos Itens Negativos

GET

```
FILE='C:\Users\Utilizador\Desktop\Base Dados_Setembro\Base
Dados_SemCIF_Setembro.sav'.
```

```
DATASET NAME DataSet1 WINDOW=FRONT.
```

RELIABILITY

```
/VARIABLES=Item1 Item2 Item3 Item4 Item5 Item6 Item8 Item9 Item10
Item11 Item12 Item13 Item15 Item16 Item17 Item18 Item19 Item20
Item21 Item22 Item23 Item24 Item25 Item26 Item27 Item30 Item31
Item32 Item35 Item38 Item39 Item40 Item41 Item42 Item43
Item46 Item47 Item48 Item49 Item50
```

```
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
```

```
/MODEL=ALPHA
```

```
/SUMMARY=TOTAL.
```

Reliability

```
[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\Base Dados_Setembro\Base
Dados_Setembro.sav
```

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	60	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	60	100,0

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	60	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	60	100,0

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

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,886	40

	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Item1	87,129	,463	,882
Item2	87,942	,535	,881
Item3	87,868	,487	,881
Item4	90,718	,238	,886
Item5	86,715	,694	,879
Item6	89,541	,387	,883
Item8	90,707	,143	,889
Item9	89,404	,453	,882
Item10	88,502	,500	,882
Item11	86,301	,474	,882
Item12	89,267	,432	,883
Item13	90,922	,159	,888

Item15	88,356	,491	,882
Item16	91,101	,221	,886
Item17	88,376	,304	,886
Item18	89,373	,408	,883
Item19	88,216	,526	,881
Item20	88,583	,499	,882
Item21	90,141	,426	,883
Item22	88,692	,429	,882
Item23	87,254	,648	,879
Item24	87,888	,605	,880
Item25	89,847	,447	,883
Item26	87,826	,583	,880
Item27	92,498	,040	,890
Item30	88,613	,337	,884
Item31	89,440	,501	,882
Item32	91,395	,254	,885
Item35	88,312	,555	,881
Item38	87,569	,264	,889
Item39	89,351	,303	,885
Item40	88,061	,540	,881
Item41	89,521	,374	,883
Item42	89,688	,371	,883
Item43	88,284	,331	,885
Item46	91,151	,285	,885
Item47	91,472	,171	,886
Item48	89,553	,504	,882
Item49	86,955	,485	,881
Item50	90,417	,267	,885

Anexo 4

Análise de Fiabilidade com Eliminação dos Itens Frágeis

GET

```
FILE='C:\Users\Utilizador\Desktop\Base Dados_Setembro\Base
Dados_SemCIF_Setembro.sav'.
```

```
DATASET NAME DataSet1 WINDOW=FRONT.
```

RELIABILITY

```
/VARIABLES=Item1 Item2 Item3 Item5 Item6 Item9 Item10 Item11
Item12 Item15 Item17 Item18 Item19 Item20 Item21 Item22 Item23
Item24 Item25 Item26 Item30 Item31 Item35 Item39 Item40 Item41
Item42 Item43 Item48 Item49
```

```
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
```

```
/MODEL=ALPHA
```

```
/SUMMARY=TOTAL.
```

Reliability

[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	60	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	60	100,0

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	60	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	60	100,0

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

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,898	30

	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Item1	62,185	,460	,895
Item2	62,812	,542	,894
Item3	63,040	,460	,895
Item5	61,809	,699	,891
Item6	64,247	,383	,897
Item9	64,142	,449	,896
Item10	63,106	,531	,894
Item11	61,562	,464	,896
Item12	63,949	,438	,896
Item15	63,185	,495	,895

Item17	63,148	,307	,900
Item18	63,690	,458	,895
Item19	62,545	,599	,893
Item20	63,031	,549	,894
Item21	65,020	,381	,897
Item22	63,193	,465	,895
Item23	62,794	,581	,893
Item24	62,706	,622	,893
Item25	64,456	,452	,896
Item26	62,952	,560	,894
Item30	63,080	,367	,898
Item31	64,050	,517	,895
Item35	63,486	,514	,894
Item39	64,579	,249	,900
Item40	63,011	,535	,894
Item41	64,390	,350	,897
Item42	64,394	,364	,897
Item43	63,088	,334	,899
Item48	64,469	,467	,895
Item49	62,105	,476	,895