

Escola Superior de Gestão de Tomar

A Vocação Profissional e o Florescimento do Educador de Infância: impactos nas atitudes e comportamentos em contexto escolar

Dissertação de Mestrado

Carla Sofia Neves Ferraz

Mestrado em Gestão de Recursos Humanos



Tomar. outubro. 2024

Escola Superior de Gestão de Tomar

A Vocação Profissional e o Florescimento do Educador de Infância: impactos nas atitudes e comportamentos em contexto escolar

Dissertação de Mestrado

Carla Sofia Neves Ferraz

Orientado por:

João Pedro Fontes da Costa | Instituto Politécnico de Tomar

Dissertação apresentada ao Instituto Politécnico de Tomar para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Gestão de Recursos Humanos.

*“Aqueles que passam por nós não vão sós,
não nos deixam sós deixam um pouco de si
levam um pouco de nós.”*

Antoine de Saint-exupéry

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação de Mestrado contou com importantes apoios e incentivos sem os quais este desafio não se teria tornado uma realidade e aos quais estarei eternamente grata.

Aos Docentes que me acompanharam nesta caminhada e, em especial, ao meu Orientador Doutor João Fontes da Costa, por terem desempenhado um papel essencial neste percurso. Agradeço o compromisso e a dedicação que demonstraram em cada aula, discussão e orientação. As suas contribuições foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho e para o meu crescimento académico e pessoal.

Estou-vos profundamente grata pela generosidade presente nas vossas partilhas e pela paciência em guiar-me. Este Mestrado é também fruto do vosso trabalho incansável e da confiança que depositaram em mim.

À Cristina que com as suas palavras de incentivo e confiança foi promotora da importante decisão de aceitar este desafio. Obrigada por acreditar em mim quando eu mesma duvidei e por estar ao meu lado em cada etapa deste percurso. Este trabalho também é parte do seu incentivo e amizade.

Ao Paulo, por todo o apoio, paciência e carinho. Pela tua presença ao meu lado nos muitos momentos de dúvida e cansaço.

À Margarida por me ensinar diariamente sobre o verdadeiro significado de perseverança, paciência e amor incondicional. Que a superação deste desafio pela Mãe possa servir como um exemplo para ti, mostrando que com esforço e dedicação, somos capazes de alcançar os nossos sonhos...

Aos meus Pais e à maior prenda que me puderam oferecer, a minha irmã, por serem modelos de coragem, pelo seu apoio incondicional, incentivo, carinho e paciência demonstrados e total ajuda na superação dos obstáculos que foram surgindo ao longo desta e de outras caminhadas.

RESUMO

Este estudo investiga a relação entre vocação profissional e florescimento nos Educadores de Infância, analisando o impacto nas suas atitudes, comportamentos e práticas educativas. A pesquisa abrange uma amostra de 312 Educadores de Infância e examina, através de objetivos específicos, de que forma a vocação e os estados afetivos influenciam o florescimento e a qualidade pedagógica.

Os resultados indicam que sentir o trabalho como uma vocação está associado a maiores emoções positivas e bem-estar, refletindo-se em práticas pedagógicas mais colaborativas e centradas na criança. Embora a relação entre vocação e florescimento seja modesta, ela é significativa e revela que afetos positivos desempenham um papel crucial na criação de ambientes educativos mais eficazes. Constatou-se também uma relação subtil entre o florescimento e a criação de oportunidades para a autonomia das crianças em idade pré-escolar.

O estudo contribui para a teoria ao aprofundar a compreensão das relações entre vocação, afetos e práticas, e sugere intervenções e políticas que promovam o florescimento profissional dos Educadores de Infância.

Palavras-chave: Vocação; Florescimento; Educadores de Infância; Práticas Educativas.

ABSTRACT

This study investigates the relationship between professional vocation and flourishing in Early Childhood Educators, analyzing the impact on their attitudes, behaviors and educational practices. The research covers a sample of 312 Early Childhood Educators and examines, through specific objectives, how vocation and affective states influence flourishing and pedagogical quality.

The results indicate that feeling work as a vocation is associated with greater positive emotions and well-being, reflecting more collaborative and child-centered pedagogical practices. Although the relationship between calling and flourishing is modest, it is significant and reveals that positive affects play a crucial role in creating more effective educational environments. A subtle relationship was also found between flourishing and the creation of opportunities for autonomy in preschool children.

The study contributes to theory by deepening the understanding of the relationships between vocation, affections and practices, and suggests interventions and policies that promote the professional flourishing of Early Childhood Educators.

Keywords: Vocation; Flourishing; Early Childhood Educators; Educational Practices.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	vi
RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
ÍNDICE	ix
Lista de Siglas/ Abreviaturas	xi
Índice de Figuras	xii
Índice de Tabelas	xiii
1. INTRODUÇÃO	14
1.1. Relevância do Tema	14
1.2. Identificação do Problema de Investigação	15
1.3. Identificação dos Objetivos Gerais e Específicos	16
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	18
2.1. A Educação de Infância e os Educadores de Infância em Portugal: breve contextualização histórica	18
2.2. Vocação Profissional (Identidade Vocacional)	19
2.3. Psicologia Positiva	20
2.3.1. Florescimento	21
2.4. Vocação e Florescimento	22
2.5. Estados Afetivos	23
2.6. Estados Afetivos e Florescimento	24
2.7. Prática Pedagógica centrada na Criança	24
2.8. Florescimento e Prática Pedagógica centrada na Criança	27
2.9. Vocação e Prática Pedagógica centrada na Criança	28
2.10. Estados Afetivos e Tomada de Decisão	29
2.11. Prática Pedagógica centrada na Criança e Tomada de Decisão	29
2.12. Vocação e Estados Afetivos	30
2.13. Estados Afetivos e Prática Pedagógica centrada na Criança	31

2.14.	Modelo Conceptual	32
3.	METODOLOGIA	34
3.1.	População Alvo e Amostra.....	34
3.2.	Instrumentos e Procedimentos	38
3.2.1.	Instrumentos e Procedimentos de Recolha de Dados	38
3.2.1.1.	Calling and Vocation Questionnaire (CVQ)	38
3.2.1.2.	Flourishing Scale (FS).....	39
3.2.1.3.	Educational Attitudes Scale (EAS)	39
3.2.1.4.	Positive Affect Negative Affect Scale (PANAS)	40
3.2.1.5.	Teacher´s Perceived Participation Practices Scale (TPPP)	40
3.3.	Procedimentos de Análise de Dados	41
4.	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	42
4.1.	Validação das Hipóteses de Investigação.....	42
5.	CONCLUSÕES	49
5.1.	Principais Conclusões de Investigação.....	49
5.2.	Limitações da Investigação	54
5.3.	Sugestões para Futuras Pesquisas	55
5.4.	Contributos Teóricos e Práticos	56
5.5.	Conclusões Finais	58
6.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	59
7.	ANEXOS	65
	Anexo A – Questionário.....	66
	Anexo B – Escalas.....	93
	Calling and Vocation Questionnaire (CVQ).....	94
	Educational Attitudes Scale (EAS).....	96
	Positive Affect Negative Affect (PANAS).....	97
	Teacher´s Perceived Participation Practices Scale (TPPP)	98

Lista de Siglas/ Abreviaturas

CVQ - Calling and Vocation Questionnaire

EAS - Educational Attitudes Scale

FS - Flourishing Scale

H - Hipótese

KMO - Kaiser-Meyer-Olkin

PANAS - Positive Affect Negative Affect Scale

TPPP - Teacher's Perceived Participation Practices Scale

Índice de Figuras

Figura 1: Modelação da investigação.	33
---	----

Índice de Tabelas

Tabela 1: Objetivos e hipóteses de investigação.	32
Tabela 2: Respondentes por Sexo.....	35
Tabela 3: Respondentes por Estado Civil.....	36
Tabela 4: Respondentes por Nível de Escolaridade.....	36
Tabela 5: Tipologia Instituição de Ensino.....	37
Tabela 6: Valência em que exerceram funções.....	37
Tabela 7: Dados da Regressão Linear à H1.....	42
Tabela 8: Dados da Regressão Linear à H2a.....	43
Tabela 9: Dados da Regressão Linear à H2b.....	43
Tabela 10: Dados da Regressão Linear à H3.....	44
Tabela 11: Dados da Regressão Linear à H4.....	44
Tabela 12: Dados da Regressão Linear à H5a.....	45
Tabela 13: Dados da Regressão Linear à H5b.....	45
Tabela 14: Dados da Regressão Linear à H6.....	46
Tabela 15: Dados da Regressão Linear à H7.....	47
Tabela 16: Dados da Regressão Linear à H8.....	47
Tabela 17: Dados da Regressão Linear à H9.....	48

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho encontra-se organizado em sete partes, cada um abordando aspetos específicos da investigação sobre a relação entre a vocação profissional e o florescimento dos Educadores de Infância.

Na introdução são apresentados a relevância do tema, a identificação do problema de investigação, assim como, dos objetivos gerais e específicos. Na parte referente ao enquadramento teórico, é feita uma breve apresentação da Educação de Infância em Portugal e os Educadores de Infância, bem como uma análise detalhada da literatura existente sobre os conceitos em estudo e a sua relação. Esta parte oferece uma base teórica que sustenta a investigação, destacando as contribuições de autores relevantes na área. Aqui também são apresentadas as hipóteses de investigação e a modelação do estudo.

Na parte referente à metodologia descreve-se a população alvo e a amostra, os instrumentos de recolha, de tratamento estatístico e de análise de dados. Esta seção é crucial para entender como a pesquisa foi conduzida. Na parte referente à apresentação e análise dos resultados apresentam-se os principais resultados da pesquisa. Os dados recolhidos são organizados de maneira a permitir uma análise clara e objetiva. Aqui serão analisados os resultados à luz da revisão da literatura, discutindo as suas implicações e relações com as hipóteses formuladas.

Na parte referente às conclusões, sintetizam-se as principais referências da pesquisa, ressaltando as contribuições para o campo da Educação de Infância. Além disso são apresentadas as limitações do estudo, as sugestões para futuras pesquisas, contributos teóricos e práticos e as conclusões finais.

A penúltima parte, referências bibliográficas, lista todas as fontes citadas ao longo do trabalho, seguindo o estilo APA. A última parte, referente aos anexos, inclui documentos complementares, como o questionário utilizado, dados da análise e outros materiais relevantes para a pesquisa.

1.1. Relevância do Tema

Os profissionais da Educação de Infância enfrentam desafios únicos que estão intrinsecamente ligados ao trabalho com crianças nos seus estágios iniciais de desenvolvimento (Katz et al., 1998).

Lidar com uma ampla gama de competências e com diferentes ritmos de desenvolvimento, criar e manter um ambiente de aprendizagem estimulante e seguro para a primeira infância exige um planeamento cuidadoso, recursos apropriados e atenção constante (Lopes Da Silva et al., 2016; Marques et al., 2024; Canário, 2007). Trabalhar com crianças requer flexibilidade para se adaptar às mudanças repentinas, além de

criatividade para as envolver em atividades significativas (Gomes, 2012; Nicholas et al., 2021).

Estabelecer uma comunicação eficaz com os pais ou responsáveis pelas crianças pode ser complexo. Educar crianças pequenas em contexto de creche e jardim de infância está sujeito a regulamentações rigorosas e normativas específicas, o que pode adicionar uma camada extra de complexidade ao trabalho (Vasconcelos, 2024).

Encontrar um equilíbrio entre as tarefas administrativas e a capacidade de continuar a contribuir pedagogicamente para a educação das crianças pode tornar-se um desafio (Neves, 2020). A natureza intensa e exigente deste trabalho pode tornar o auto-cuidado e a gestão do stress particularmente desafiadores para os profissionais da Educação de Infância (Vasconcelos, 2024).

A descoberta e o seguimento da vocação profissional como processos, envolvem autoconhecimento, exploração de interesses e valores, e o alinhamento desses elementos com as escolhas de carreira (Duffy & Dik, 2013; Holland et al., 1980).

Trata-se de um processo contínuo ao longo da vida, à medida que as pessoas evoluem, aprendem e mudam. O seguimento da vocação profissional implica, portanto, uma disposição para crescer, adaptar-se e procurar satisfação e realização pessoal na atividade profissional escolhida (Rufino & Souza Neto, 2022).

Este trabalho de investigação pretende explorar a relação entre a descoberta/seguimento da vocação profissional e os diferentes níveis de florescimento e de que forma impactam nas suas práticas profissionais/ educativas.

O exercício de funções como Educador de Infância, quando fundamentado na vocação, não se limita apenas à transmissão de conhecimentos (Bae, 2012; Correia et al., 2020; Turner & Thielking, 2019). Envolve todo um conjunto de atitudes e comportamentos que poderão contribuir de forma significativa para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Allison et al., 2021; Farquhar & White, 2014).

A ligação entre vocação profissional e o florescimento pessoal é um tema pertinente na gestão de recursos humanos, pois o trabalho pode ter um papel significativo na satisfação e no bem-estar do indivíduo enquanto trabalhador e impactar nos indivíduos com quem lida por via das suas práticas profissionais (Erikson, 1969; Klotz et al., 2014).

1.2. Identificação do Problema de Investigação

A escolha profissional poderá influenciar não apenas a vida no trabalho, mas também aspetos mais amplos do comportamento e da atitude dos indivíduos, assim como, nas suas práticas profissionais (Klotz et al., 2014). A tentativa de ter uma carreira significativa não se limita apenas ao âmbito profissional, mas transcende para um domínio mais profundo da realização pessoal.

Num mundo onde a procura de um propósito é cada vez mais valorizada, a interligação entre a vocação profissional e o florescimento pessoal torna-se uma área de interesse crescente.

Numa sociedade em constante evolução, onde as escolhas de carreira são vastas e variadas, a compreensão do papel desempenhado pela vocação na construção de uma vida profissional e pessoal satisfatória é fundamental (Holland et al., 1980). Neste contexto, a vocação profissional é considerada como a convergência entre paixões, competências inatas e oportunidades no mercado de trabalho, enquanto o florescimento engloba uma realização mais ampla, que vai além do sucesso profissional, abrangendo aspetos emocionais, sociais e psicológicos do indivíduo (Butler & Kern, 2016; Seligman, 2018).

Escolher ser Educador pode estar profundamente ligado à vocação profissional, uma vez que enveredar pelo ensino/ educação é frequentemente vista como uma vocação, não apenas uma profissão. Podendo ser vista como uma paixão intrínseca por partilhar conhecimento, inspirar e ajudar no desenvolvimento intelectual, emocional e social dos alunos (Erum et al., 2020).

Estes aspetos mostram como a decisão de se tornar Educador de Infância muitas vezes vai além de uma simples escolha de carreira. Envolve uma profunda conexão emocional, identificação com uma missão maior para o benefício dos outros. Quando alguém escolhe ser Professor, está frequentemente a seguir uma vocação que procura criar um impacto significativo no mundo (Lee et al., 2020).

O florescimento é multifacetado e vai além do sucesso puramente profissional. Reflete uma experiência geral de bem-estar, envolvimento, crescimento pessoal e conexão com os outros, podendo impactar não apenas na sua própria vida, mas também na dos que estão ao seu redor (Seligman, 2011; Butler & Kern, 2016; Seligman, 2018).

Assim, esta proposta de investigação propõe explorar a relação entre a vocação profissional e o florescimento no Educador de Infância, o impacto nas suas atitudes e comportamentos em contexto profissional.

Daqui emerge o problema de investigação: de que forma a vocação profissional e o florescimento do Educador de Infância impactam nas suas atitudes e comportamentos em contexto escolar?

1.3. Identificação dos Objetivos Gerais e Específicos

O objetivo geral do presente estudo passa por explorar a relação entre a descoberta/seguimento da vocação profissional e de que forma os diferentes níveis de florescimento impactam nas práticas profissionais e educativas dos Educadores de Infância.

Pretende-se, portanto, compreender de que forma a vocação profissional influencia o florescimento destes indivíduos e, por conseguinte, nas atitudes e comportamento e de que forma estes impactam nas práticas profissionais e educativas.

Com o intuito de responder ao problema de investigação proposto, o desenvolvimento deste projeto concentrar-se-á nos seguintes objetivos específicos:

- 1- Percecionar de que forma a presença de vocação profissional prediz o florescimento do Educador de Infância;
- 2- Verificar se os estados afetivos positivos e negativos impacta no florescimento do Educador de Infância;
- 3- Avaliar se o florescimento interfere na prática pedagógica do Educador de Infância;
- 4- Percecionar de que forma a presença de vocação profissional impacta na prática pedagógica do Educador de Infância;
- 5- Aferir de que forma os estados afetivos positivos e negativos do Educador de Infância impactam na sua tomada de decisão;
- 6- Verificar se decisões tomadas pelos Educadores de Infância impactam nas suas práticas pedagógicas;
- 7- Percecionar de que forma a presença de vocação profissional impacta nos estados afetivos positivos do Educador de Infância;
- 8- Avaliar de que forma a procura de vocação impacta nos estados afetivos negativos do Educador de Infância;
- 9- Aferir de que forma os estados afetivos positivos do Educador de Infância impactam nas suas práticas pedagógicas.

Esses objetivos específicos visam não apenas elucidar a complexa relação entre a vocação profissional e o florescimento dos Educadores de Infância, mas também explorar as implicações práticas dessa relação nas suas práticas pedagógicas. Ao perceber como a presença ou a procurada de vocação influencia o bem-estar e a qualidade das interações educativas, espera-se que os resultados deste estudo forneçam *insights* valiosos para o desenvolvimento profissional e o bem-estar emocional dos educadores.

A investigação das interações entre estados afetivos e práticas pedagógicas poderá informar políticas educacionais e práticas de formação contínua, contribuindo para a construção de ambientes de aprendizagem mais positivos e eficazes. Desta forma, o presente estudo não só pretende enriquecer a literatura sobre educação e vocação, mas também proporcionar ferramentas práticas que possam ser aplicadas no contexto educativo, promovendo um ciclo de florescimento que beneficie tanto Educadores, quanto as crianças.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. A Educação de Infância e os Educadores de Infância em Portugal: breve contextualização histórica

A história da educação de infância em Portugal remonta ao século XVII, quando a visão sobre a infância começou a se transformar (Pinho & Cró, 2012; Ariés, 1992). No entanto, foi a partir do século XVIII que a criança passou a ter um papel mais relevante nas famílias de classes socioeconómicas mais altas (Pinho & Cró, 2012). O surgimento da educação pré-escolar em Portugal, no início do século XIX, e as primeiras legislações relacionadas revelam as perceções emergentes sobre a infância e a importância de um cuidado mais estruturado (Pinho & Cró, 2012; Parecer nº1/94, 1994).

O desenvolvimento institucional da formação de educadores de infância em Portugal teve início na primeira metade do século XX, com pequenas escolas privadas que preparavam principalmente mulheres para o trabalho em jardins-de-infância (Conselho Nacional de Educação, 2019). Em 1942, a primeira escola de formação de educadores foi criada, consolidando um sistema para qualificar profissionais.

Foi na década de 1980, com a criação das Escolas Superiores de Educação, que a formação de educadores de infância se estabeleceu no ensino superior. A legislação reforçou a necessidade de formação específica, levando à valorização profissional e à integração da formação de Educadores de Infância na universidade e no ensino politécnico, culminando na atribuição do grau de bacharel e, posteriormente, de licenciado (Conselho Nacional de Educação, 2019).

Ao longo dos anos, também houve um alargamento das áreas de atuação dos educadores, que passaram a ser reconhecidos como profissionais da educação, com ênfase nas competências e conhecimentos científicos, técnicos e pedagógicos necessários. Com o Processo de Bolonha, a formação inicial foi reestruturada para incluir dois ciclos de estudos, com a qualificação profissional obtida através do grau de mestre (Europeia, 2023).

A legislação recente e as diretrizes pedagógicas, como o Decreto-Lei nº 241/2001 e o Decreto-Lei nº 79/2014, consolidaram a qualificação e o reconhecimento profissional dos educadores, especialmente em relação à educação de crianças com menos de três anos. A estrutura da Educação e Acolhimento na Primeira Infância em Portugal é atualmente organizada em duas etapas: uma destinada a crianças dos 0 aos 3 anos, sob a tutela do Ministério do Trabalho, e outra para crianças dos 3 anos até à entrada na escolaridade obrigatória, sob a responsabilidade do Ministério da Educação (Pinho & Cró, 2012; Tadeu, 2014).

2.2. Vocação Profissional (Identidade Vocacional)

A identidade vocacional são os objetivos, interesses, valores e papéis ocupacionais autodefinidos por um indivíduo (Skorikov & Vondracek, 2011). É um componente proeminente do senso geral de identidade (Skorikov & Vondracek, 1998) e ajuda a estabelecer um senso de direção e significado na vida (Duffy & Dik, 2013; Erikson, 1969).

Stets e Burke (2000) defendem que a identidade vocacional se refere à compreensão e definição do conceito em si mesmo e tem impactos de longo alcance na vida dos indivíduos devido à sua influência na aprendizagem e no comportamento.

De acordo com Holland et al. (1980), a identidade vocacional reflete o conhecimento sobre os padrões estáveis de interesses, objetivos e competências profissionais, e emerge da integração das experiências de vida.

Klotz et al. (2014) definem identidade vocacional como a forma como as pessoas negociam e alinham a sua personalidade com a de uma ocupação profissional, com as normas e práticas ou, mais precisamente, como o ajuste entre a percepção de um indivíduo sobre mundo ocupacional e sua autopercepção.

No entanto, Duffy e Dik (2013), referem que perceber que se tem uma vocação é poderoso e pode ter efeitos positivos na vida de um indivíduo, mas isso só ocorrerá se a vocação for vivida ou colocada em prática. Ou seja, a simples percepção de vocação, não é suficiente para gerar mudanças significativas, sendo essencial que cada indivíduo atue de acordo com essa vocação.

A identidade vocacional tem valor na criação e realização de oportunidades e aspirações de carreira (Fugate et al., 2004), está positivamente associada a competências relacionadas com a carreira, tais como exploração de carreira, tomada de decisões de carreira e autoeficácia (Gushue et al., 2006) fornece uma estrutura para objetivos vocacionais, e ajuda os adultos emergentes a lidar com o stress e os desafios relacionados com a carreira (Skorikov & Vondracek, 2011).

A identidade vocacional tem sido definida como a realização de uma missão cada vez mais estacionária, adequada os próprios interesses, talentos e objetivos vocacionais (Holland et al., 1980).

Em particular, indivíduos com uma forte identidade vocacional terão uma imagem mais clara dos seus objetivos de carreira, interesses, competências e serão mais bem-sucedidos na identificação de opções ocupacionais adequadas a si próprios (Holland et al., 1980).

Holland et al. (1980) referem que na área de investigação vocacional, os investigadores descobriram que a identidade vocacional fornece uma boa estrutura que permite compreender os processos na tomada de decisão de carreira.

Rauner (1999), citado por Klotz et al., (2014) defende que sem identidade vocacional, a capacidade de planear, executar e monitorizar as atividades laborais de forma autónoma por parte dos trabalhadores seria muito menos provável.

Por outro lado, a identidade vocacional orienta as práticas dos trabalhadores no decorrer do desenvolvimento de tarefas complexas e exigentes, oferecendo uma fonte sustentável de motivação que dirige e assegura o envolvimento individual com a vocação (Rauner, 1999, citado por Klotz et al., 2014).

2.3. Psicologia Positiva

O conceito de saúde foi definido em 1946 pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como, um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas ausência de doença ou enfermidade.

Considerando a definição de saúde dada pela OMS ainda hoje em vigor, a psicologia positiva e a saúde devem estar ligadas (Pais-Ribeiro, 2021). Schmitt e Jüchtern (2001), referido por Pais-Ribeiro, (2021) salientam que o funcionamento psicológico positivo parece ser um dos indicadores mais importantes do bem-estar, o que vai ao encontro do referido no conceito de psicologia positiva.

O objetivo da psicologia positiva, defendida por Seligman e Csikszentmihalyi (2000) e referida por Pais-Ribeiro (2021), visa uma mudança de prisma, passando da preocupação apenas em reparar as piores coisas da vida para também construir qualidades positivas.

“O campo da psicologia positiva ao nível subjetivo trata experiências subjetivas valorizadas: o bem-estar, o contentamento e a satisfação (no passado); a esperança, o otimismo (para o futuro); o fluxo e a felicidade (no presente). Ao nível individual, refere-se a traços individuais positivos como: a capacidade de amar e a vocação, a coragem, a habilidade interpessoal, a sensibilidade estética, a perseverança, o perdão, a originalidade, a mentalidade futura, a espiritualidade, o talento e a sabedoria. A nível de grupo, tratam-se de virtudes cívicas e das instituições que movem indivíduos em direção a uma melhor cidadania, como: a responsabilidade, a educação, o altruísmo, o civismo, a moderação, a tolerância e a ética de trabalho” (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, p. 5).

Seligman et al. (2009) e Kern et al. (2014) referem que a psicologia positiva, é um termo genérico que estuda o funcionamento ideal de indivíduos, grupos de indivíduos e de instituições, por meio das emoções positivas e dos traços de carácter positivos. Seligman e Csikszentmihalyi (2000) defendem que a psicologia positiva tenta adaptar o que há de melhor no método científico aos problemas únicos que o comportamento humano apresenta para aqueles que desejam compreendê-lo em toda a sua complexidade.

A psicologia positiva detém uma perspetiva holística, focada na construção sistemática de competências e não na correção das fraquezas do indivíduo. De acordo com os autores, são os pontos fortes do indivíduo que atuam como amortecedores contra as doenças mentais (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). A psicologia positiva vai para além do campo da psicologia em disciplinas como educação e comportamento organizacional (Rusk & Waters, 2013 citados por Kern et al., 2014).

¹ Tradução do autor.

O conceito de florescimento está em muito associado ao de bem-estar. É na teoria do bem-estar que está assente a teoria do florescimento. Tanto uma, como outra, estão associadas à psicologia positiva.

2.3.1. Florescimento

Na literatura, termos como felicidade, bem-estar subjetivo, prosperidade e florescimento são frequentemente usados de forma intercambiável (Butler & Kern, 2016). O objetivo da psicologia positiva na teoria do bem-estar é amadurecer e construir o florescimento humano (Seligman, 2011).

Em 2011, Seligman introduz o modelo PERMA como forma de aumentar e medir o bem-estar. Este modelo define o bem-estar considerando: a emoção positiva (*positive emotion*), o envolvimento (*engagement*), as relações (*relationships*), o significado (*meaning*) e a realização (*accomplishment*). Estes cinco elementos são representados pela sigla PERMA.

Conforme refere Seligman (2011) e reforçam Kovich et al. (2023), o bem-estar é definido como uma combinação de felicidade cognitiva (satisfação), felicidade hedónica (sentimento) e eudaimonia (significado).

Cada elemento contribui para o bem-estar, pode ser atingido por si só e definido e medido de forma independente. A combinação dos cinco elementos PERMA promove o florescimento, o funcionamento ideal de indivíduos, grupos, comunidades, nações e da sociedade em geral. O bem-estar pode ser aumentado, aumentando os elementos PERMA (Seligman, 2011; Kovich et al., 2023).

A emoção positiva é um elemento que inclui relatos subjetivos de felicidade, esperança, alegria e satisfação. O envolvimento é um elemento que representa o fluxo, refere-se ao foco, interesse ou absorção numa atividade. Os relacionamentos são um elemento que incluem proximidade e conexão com familiares, amigos ou colegas. Estas relações são importantes ao longo da vida de uma pessoa e contribuem para o bem-estar de muitas maneiras. O significado é a crença ou sentido de pertença a algo maior. A realização, refere-se às atividades que ocorrem ao longo da vida cujo objetivo é o de “vencer”. A realização, muitas vezes, requer perseverança e resiliência e inclui conquistas nos mais vários domínios da vida de um indivíduo (Seligman, 2011; Butler & Kern, 2016; Seligman, 2018).

Seligman (2011) defende que o florescimento surge de cinco pilares de bem-estar que podem ser medidos, desenvolvidos e sustentados, são eles, a emoção positiva, envolvimento, relacionamentos, significado, realização. A base destes cinco domínios são os pontos fortes do indivíduo, estes são potenciados ao serem aplicados para enfrentar novos desafios.

Butler e Kern (2016) definem florescimento como um estado dinâmico e ideal de funcionamento psicossocial que surge do bom funcionamento em múltiplos domínios psicossociais de um indivíduo. Vanderweele (2017) defende que o florescimento pode ser entendido como um estado em que todos aspetos da vida de uma pessoa são bons.

Referindo-se a tal estado como completo bem-estar humano, defendendo que se trata de um conceito mais amplo do que o bem-estar psicológico.

Keyes (2002) sugere que o florescimento requer indícios de alto bem-estar emocional, psicológico e social. Butler e Kern (2016) definem florescimento como um estado dinâmico ideal de funcionamento psicossocial que surge do bom funcionamento dos vários domínios psicossociais. Sugerem que não existe um único melhor modelo de bem-estar.

Huppert e So (2013) definem 10 componentes do florescimento que são considerados o oposto dos principais sintomas de depressão e ansiedade. São eles: a competência, a estabilidade emocional, o *engagement*, o significado, o otimismo, a emoção positiva, os relacionamentos positivos, a resiliência, a auto-estima e a vitalidade. Nesta linha de pensamento, Vanderweele (2017) refere que também deverá ser incluído o afeto positivo e a satisfação com a vida, mas também, o propósito, a autonomia, a auto-aceitação, o domínio, a auto-determinação, o crescimento pessoal e a vitalidade.

Com base na informação recolhida relativamente ao conceito de florescimento e bem-estar associadas ao conceito de psicologia positiva, é possível identificar elementos fundamentais que podem influenciar as experiências dos profissionais da Educação de Infância.

2.4. Vocação e Florescimento

Com base nestas considerações, apresenta-se a seguinte hipótese de investigação: *a presença da vocação está positivamente associada ao florescimento dos Educadores de Infância* (H1). Foi procurada a relação direta entre os conceitos Vocação e Florescimento, no entanto, não foi encontrado suporte científico que a sustentasse.

A psicologia positiva tem o seu foco de estudo nas experiências positivas, das forças e virtudes que tornam a vida dos indivíduos mais satisfatória e significativa que promovem o florescimento e o Bem-estar (Seligman, 2018; Seligman et al., 2005; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

A literatura refere que o florescimento requer sintomas de alto bem-estar emocional psicológico e social (Keyes, 2002), que termos como “felicidade”, “bem-estar subjetivo”, “prosperidade” e “florescimento” são frequentemente usados de forma intercambiável (Butler & Kern, 2016) e que o objetivo da psicologia positiva na teoria do bem-estar é amadurecer e construir o florescimento humano (Seligman, 2011), consideraremos o conceito de Florescimento semelhante ao de Bem-estar. Pesquisada a relação entre Vocação e bem-estar, foi verificado que existe suporte científico que suporta a relação Vocação e Florescimento relação por semelhança deste ao bem-estar.

Hall e Chandler (2005) e Parola et al. (2023) sugerem que a vocação profissional pode ser uma forma de sucesso profissional subjetivo. Vivenciar o trabalho como uma vocação pode contribuir para vivenciar o bem-estar e o sucesso subjetivo, mesmo na ausência de sucesso objetivo.

De acordo com o referido por Parola et al. (2023) no seu estudo, a vocação profissional é tida como um recurso positivo que promove o desenvolvimento vocacional e o bem-estar. Parola et al. (2023) sugerem que quando o trabalho é sentido como uma vocação produz efeitos positivos em termos de bem-estar.

No seu estudo Gradišek et al. (2020) concluem que a vocação para o trabalho foi positivamente relacionada ao bem-estar dos Professores, o que é consistente com as conclusões de Jurčec e Rijavec (2015) no seu estudo, onde se refere que a vocação está relacionada com maior bem-estar e menor mal-estar.

Por tudo isto se considera formular a hipótese nos seguintes termos por proximidade conceptual.

2.5. Estados Afetivos

Afeto é o termo utilizado para descrever estados emocionais como emoções e humores. Os estados afetivos podem variar em duração, intensidade, especificidade, agradabilidade e nível de excitação, e desempenham papel importante na regulação da cognição, do comportamento e das relações e interações sociais (Niven, 2013).

Os estados afetivos referem-se às experiências emocionais complexas subjacentes que as pessoas encontram e vivenciam durante eventos de longo prazo (Harmon-Jones et al., 2012, citado por Yin et al., 2022).

De acordo com o modelo circumplexo do afeto (Russell et al., 1980 e Staw & Cummings, 1996, citados por Yin et al., 2022) os estados afetivos podem ser compreendidos na matriz bidimensional constituída por uma dimensão de tom hedônico e uma dimensão de intensidade.

De acordo com estes autores e conforme defendido por Niven (2013) a dimensão do tom hedônico diferencia o grau de prazer/desagrado dos sentimentos, descrevendo estados afetivos num *continuum* muito positivo a muito negativo. A dimensão intensidade concentra-se nos níveis de excitação emocional, sugerindo que os estados afetivos podem variar de muito intensos a leves.

A *Affective Events Theory* defendida por Weiss e Cropanzano (1996) propõe que as reações afetivas resultam em atitudes de trabalho. Esta teoria sugere também que as reações afetivas resultam em comportamentos movidos pelo afeto. Weiss e Cropanzano (1996) alertam para o facto de os estados afetivos podem flutuar ao longo do tempo, sendo que, as implicações do afeto dependem dos estados afetivos em momentos específicos.

As pessoas reagem aos eventos das suas vidas profissionais. Esses eventos impulsionam seus os estados afetivos imediatos e esses estados podem variar ao longo do tempo. Alguns eventos são positivos, alguns eventos são negativos, algumas características têm maior probabilidade de gerar eventos positivos, alguns recursos têm maior probabilidade de gerar eventos negativos (Weiss & Cropanzano, 1996). Os autores sugerem que eventos afetivos gerados a partir de exigências organizacionais causam

reações emocionais nos seus trabalhadores, o que, por sua vez, impacta nas suas atitudes e no seu comportamento. Essas respostas afetivas, ao longo do tempo, influenciam as suas atitudes e comportamentos no local de trabalho.

2.6. Estados Afetivos e Florescimento

Com base no conteúdo teórico exposto, sugerem-se as seguintes hipóteses: *os estados afetivos, positivos (H2a) e negativos (H2b), impactam no florescimento do Educador de Infância*. Com o intuito de melhor defender esta hipótese de investigação, consideraremos aqui também que o conceito de Florescimento é semelhante ao de Bem-estar.

Gilchrist et al. (2023) e Fredrickson (2001; 2004) sugerem que as emoções positivas constroem recursos psicológicos que potenciam o florescimento do indivíduo (H2a).

O estudo realizado por Gilchrist et al. (2023) reforça que níveis elevados de emoções positivas preveem um maior florescimento. Demonstrando que os resultados são consistentes com a premissa de que experiências de emoções positivas, mesmo que passageiras, constroem recursos psicológicos duradouros e desencadeiam espirais ascendentes em direção ao bem-estar aprimorado.

Fredrickson (2001) defende na teoria que desenvolveu, *broaden-and-build*, que as emoções positivas estão relacionadas com a expansão das possibilidades de atenção, cognição e ação, bem como, a melhoria nos recursos físicos, intelectuais e sociais dos indivíduos.

Fredrickson (2001) reforça a ideia de que as emoções positivas movem os indivíduos para a frente e eleva-os a um patamar mais elevado de bem-estar ideal. Por outras palavras e de acordo com referido por Li et al. (2022) no estudo que desenvolveram, as emoções positivas criam recursos e ajudam a aumentar o bem-estar do indivíduo.

Existem, contudo, estudos que sugerem que o Florescimento está positivamente associado a afetos positivos e negativamente associado a afetos negativos (Diener et al., 2010; Prizmić-Larsen et al., 2020). Os resultados deste estudo sugerem que indivíduos com alto nível de florescimento relatam mais experiências de emoções positivas e menos de emoções negativas (H2a e H2b).

Por outro lado, Prizmić-Larsen et al. (2020), concluem que, o indivíduo, ao vivenciar eventos de vida negativos altamente importantes, sendo detetor de um nível mais alto de florescimento relatam menor afeto negativo do que pessoas com menor nível de florescimento.

2.7. Prática Pedagógica centrada na Criança

A prática pedagógica trata-se de uma prática social complexa, que acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no quotidiano dos Professores e alunos nela

envolvidos e, especialmente, na sala de aula, mediada pela interação Professor- aluno-conhecimento (Caldeira & Zaidan, 2013).

As compreensões contemporâneas de pedagogia referem-se à pedagogia como a arte ou ciência (Loughran, 2010 citado por Farquhar & White, 2014) de ser Professor, envolvendo métodos e técnicas de ensino baseadas em duas concepções da pedagogia: a liberal, enfatizando a autonomia da criança; e a conservadora, onde é dada ênfase à autoridade do Professor (Farquhar & White, 2014).

Na concepção liberal, o discurso contemporâneo sobre a primeira infância enfatiza abordagens centradas na criança (em oposição a abordagens dirigidas ao Professor), e isto reflete-se na maioria dos currículos ocidentais dos primeiros anos e nas práticas docentes associadas (Farquhar & White, 2014).

Caldeira e Zaidan (2013) referem as perspetivas positivista, fenomenológica e histórico-crítica no âmbito da prática pedagógica. A prática pedagógica na perspetiva positivista é caracterizada por uma abordagem científica e objetiva, com ênfase na transmissão de conhecimento, na mensuração quantitativa do desempenho e na aplicação de métodos sistemáticos e observáveis no processo de ensino e aprendizagem (Caldeira & Zaidan, 2013).

A perspetiva fenomenológica, a teoria e prática pedagógica são caracterizadas pela valorização da experiência subjetiva dos alunos, pela procura de significado individual no processo de aprendizagem, pelo diálogo e interação como ferramentas para a construção de conhecimento e pela consideração do contexto e da subjetividade na experiência educativa (Caldeira & Zaidan, 2013). Na perspetiva histórico-crítica, a prática pedagógica é marcada pela análise crítica do contexto social e histórico, pela procura da emancipação dos sujeitos, pela valorização da consciência crítica e pelo papel ativo do aluno na construção do conhecimento, visando à transformação social e à superação de desigualdades (Caldeira & Zaidan, 2013).

Constata-se que a prática pedagógica pode assumir diferentes sentidos e significados conforme a perspetiva teórica adotada, assumindo significados discursivos que envolvem uma infinidade de práticas e subjetividades, inclusive as da administração social que atuam sobre a criança, a família e a sociedade (Farquhar & White, 2014).

A prática pedagógica constrói-se no dia-a-dia da ação docente e nela estão presentes, simultaneamente, de acordo com Caldeira e Zaidan (2013), ações práticas mecânicas e repetitivas, necessárias ao desenvolvimento do trabalho como Educador e à sua sobrevivência nesse espaço, assim como, ações práticas criativas, que lhe permitem lidar com os desafios com que se depara no exercício das funções docentes.

Uma determinada ação realizada por um Educador, pode abranger uma adaptação e até uma espécie de “miscelânea” de saberes apreendidos na sua formação, nas suas experiências pré-profissionais e até com certas adaptações a partir do diálogo com seus pares.

Caldeira e Zaidan (2013) referem que a prática pedagógica é o resultado da aplicação de conhecimentos teóricos, extraídos de diferentes disciplinas científicas, na resolução de

problemas, percorrendo um caminho no sentido da ideia à ação, dos princípios teóricos à prática.

Nesse sentido, Rufino e Souza Neto (2022) referem que uma determinada ação prática é resultado de uma intrincada combinação de fontes de aquisição de saberes apresentados de forma intrincada. Ao analisarmos as práticas pedagógicas, podemos observar então, em partes, o resultado de uma organização de saberes muito mais complexa e extremamente relacionada com a história de vida e trajetória profissional daquele que a realiza (Rufino & Souza Neto, 2022).

A educação pré-escolar constitui a primeira etapa da educação básica. Para que se assegure a democratização de oportunidades e o apoio ao desenvolvimento harmonioso das crianças, a educação pré-escolar tem de ser pautada pela exigência, tanto nos modos de organização como nas práticas educativas (Katz et al., 1998).

O Educador de Infância é atualmente um profissional autónomo e competente, capaz de lidar e partilhar diferentes quadros teóricos e de se apoiar na (re)construção de saberes para (re)pensar e (re)criar a sua prática pedagógica. Assim, ao assumir o seu como papel de gestor pedagógico (Rodrigues & Costa, 2006 citado por Gomes, 2012) no atual contexto educativo, como consequência do seu reconhecimento profissional, terá uma função acrescida na adequação das práticas às necessidades das crianças (Gomes, 2012).

Farquhar e White (2014) referem que existe uma tentativa de garantir que a investigação empírica seja benéfica para as crianças pequenas (e, por extrapolação, para a sociedade), tem sido dada muita atenção à construção de uma base de evidências para boas práticas.

Aprovada a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro), definido o Regime Jurídico do Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar (Decreto-Lei nº 147/97, de 11 de Junho) e publicados os necessários normativos regulamentadores, dedica-se agora uma particular atenção ao apoio e ao acompanhamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar no processo de construção de projetos educativos de qualidade, bem como a divulgação das boas práticas educativas (Katz et al., 1998).

Ser Educador implica um esforço de aprendizagem e melhoria permanentes (Canário, 2007). É este desafio ao desenvolvimento profissional que é condição indispensável à melhoria das práticas pedagógicas (Meirinho, 2012).

É num panorama de atribuição de sentido da experiência que o Professor tem oportunidade de melhorar as suas práticas pedagógicas, partindo da escuta das crianças, interpretando-a e agindo com intencionalidade, potenciando a maximização da qualidade educativa (Meirinho, 2012).

Urge a necessidade de encarar os Professores como um coletivo que se institui como uma comunidade profissional de aprendizagem, suscetível de desenvolver e produzir novas práticas e novos saberes profissionais (Canário, 2007).

“Aprender a agir como um “profissional reflexivo” significa ser capaz de “analisar o seu trabalho profissional”, “melhorar as suas próprias estratégias e práticas de

ensino”, assumir a responsabilidade de “produzir novos conhecimentos acerca da educação e da formação” (Canário, 2007, p. 138).

A prática e a reflexão sobre a prática, colocam-se como parte da própria prática, num movimento contínuo de construção, como parte da experiência vivida pelos sujeitos e como elemento essencial de transformação da realidade (Caldeira & Zaidan, 2013).

2.8. Florescimento e Prática Pedagógica centrada na Criança

A partir do conteúdo teórico apresentado, propõe-se a seguinte hipótese de investigação: *o florescimento do Educador de Infância impacta nas oportunidades de participação da criança em contexto de sala* (H3). Com vista ao fortalecimento da hipótese de investigação, assumiremos aqui também que, o conceito de florescimento é equivalente ao de bem-estar. Conforme referido anteriormente, a psicologia positiva surge como promotora do florescimento e do bem-estar (Seligman, 2018; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Seligman et al., 2005).

Neste sentido, considerando a existência de suporte científico que sustenta a proximidade conceptual dos conceitos de florescimento e bem-estar, será pertinente associar psicologia positiva e florescimento, referindo o estudo desenvolvido por Seligman et al. (2009) que revela existirem evidências de que a educação positiva aumenta o bem-estar e aumenta a sua participação em contexto de sala de aula (H4). Será pertinente também considerar o estudo desenvolvido por Turner et al. (2021), que conclui que os Professores percebem que o seu bem-estar, prática pedagógica e aprendizagem dos alunos foram positivamente aprimorados por meio da aplicação de estratégias de psicologia positiva.

O reconhecimento do direito à participação das crianças foi impulsionado pela Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989). A participação é um direito fundamental de todas as crianças e a sua promoção é um investimento essencial para o seu bem-estar (Comissão Europeia, 2013).

A participação das crianças é recomendada desde cedo em todas as questões que as envolvem (Comissão Europeia, 2016) e, de acordo com o Comentário Geral nº7, deve ser implementado na primeira infância (Comité dos Direitos da Criança, 2005).

Melhuish (2014) e Laura (2007) defendem que os contextos de Educação de Infância são fundamentais na vida das crianças em idade pré-escolar e os profissionais de Educação de Infância desempenham um papel fundamental na promoção da participação das crianças.

De acordo com o referido no estudo de Correia et al. (2020), os profissionais de Educação de Infância são essenciais na criação de oportunidades que propiciem a participação significativa de todas as crianças, considerando as suas perspetivas, promovendo a sua iniciativa e tomada de decisão.

Luís et al., (2015, p. 539) concluem no seu estudo que, *“são amplas as vantagens que uma intervenção educativa assente na participação da criança traz para os*

intervenientes do processo educativo – crianças e profissionais. Ambos aprendem, sentem bem-estar e satisfação pelo que fazem, ambos se sentem realizados”.

No estudo desenvolvido por Turner e Thielking (2019), foi possível perceber que o uso de estratégias de psicologia positiva pelos Professores para melhorar o seu bem-estar afetou positivamente as suas perceções sobre as suas práticas de ensino e aprendizagem das crianças. Verificou-se também que os Professores procuravam empoderar os alunos com maior frequência, dando-lhes mais oportunidade de participação na sala de aula e incluíam mais atividades lideradas pelos alunos.

Como resultado do estudo, Turner e Thielking (2019) verificaram que os Professores relatam ter percebido que os seus alunos assumiam mais responsabilidade pela sua aprendizagem, trabalhando de forma mais independente e direcionavam a sua aprendizagem com maior frequência.

Allison et al. (2021) e Kern et al. (2020), nos seus artigos propõem que é possível cultivar o florescimento através do conteúdo e do contexto e promovido simultaneamente em indivíduos e em grupos. Por tudo isto se considera formular a hipótese nos seguintes termos por proximidade conceptual.

2.9. Vocação e Prática Pedagógica centrada na Criança

Com base nestas considerações, apresenta-se a seguinte hipótese de investigação: *a presença de vocação no Educador de Infância impacta nas oportunidades de participação da criança em contexto de sala* (H4). Foi procurada a relação direta entre os conceitos vocação e oportunidade de participação da criança em contexto de sala, no entanto, não foi encontrado suporte científico que a sustentasse.

Rauner (1999, citado por Klotz et al., 2014), refere que a identidade vocacional orienta as práticas dos trabalhadores no decorrer do desenvolvimento de tarefas complexas e exigentes, oferecendo uma fonte sustentável de motivação que dirige e assegura o envolvimento individual com a vocação. A identificação com a própria vocação resulta em um maior envolvimento profissional, o que se reflete na qualidade do trabalho (Rauner, 1999, citado por Klotz et al., 2014).

De acordo com o referido por Correia et al. (2020), os cenários de educação de infância são microssistemas fundamentais na vida das crianças pequenas (Melhuish, 2014) e os Educadores de Infância desempenham um papel crucial na promoção da participação das crianças (Laura, 2007).

O direito das crianças a participar é fundamental para a criação de um clima social positivo em ambientes educacionais, promovendo a aprendizagem centrada na criança (Comité Português para a UNICEF, 2019). A participação desafia as conceções tradicionais da relação e interação educador- criança, assim como, do status das crianças e dos profissionais da Educação de Infância, levando à redefinição dos seus papéis, expectativas e práticas (Bae, 2012; Correia et al., 2020).

No seu estudo, Bae (2012), refere que a comunicação do Professor em padrões espaçosos, cria condições para a contribuição ativa das crianças: a presença de espírito atenta e focada do Professor. O autor defende que faz sentido argumentar que a atenção focada do Professor é propícia à participação ativa das crianças.

Um espaço que permita um diálogo aberto por parte do Professor transmite respeito pelas intenções das crianças. Isso, por sua vez, torna-as mais propensas a tomar a iniciativa e perseguir o que têm em mente e experimentar que podem influenciar no que a elas lhes diz respeito. Neste sentido, Bae (2012) argumenta que experiências relacionais apoiam a realização dos direitos participativos das crianças.

2.10. Estados Afetivos e Tomada de Decisão

Com base no conteúdo teórico exposto relativo aos estados afetivos e à tomada de decisão, sugerem-se as seguintes hipóteses: *os estados afetivos, positivos (H5a) e negativos (H5b), dos Educadores de Infância impactam nas suas decisões*. Foi procurada a relação direta entre os conceitos estados afetivos positivos e a qualidade das decisões feita (H5), especificamente, pelos Educadores de Infância, no entanto, não foi encontrado suporte científico que a sustentasse. Existem, no entanto, estudos com enfoque noutros profissionais fornecem *insights* relevantes neste sentido.

No seu estudo, Isen et al. (1987), fizeram descobertas sobre o efeito facilitador dos estados afetivos positivos na resolução criativa de problemas e na tomada de decisões. Isen (1993) e Sutton e Wheatley (2003), referem que os estados afetivos positivos podem influenciar a sua categorização, pensamento, decisões e resolução de problemas.

Fredrickson (2001) e Sutton e Wheatley (2003), sugerem que os Professores que vivenciam estados afetivos positivos podem gerar mais ideias e estratégias de ensino, permitindo-lhes ser mais objetivos e ajudando-os a gerar diferentes maneiras de resolver problemas e tomar decisões.

Lyubomirsky et al. (2005), sugerem que os estados afetos positivos estão relacionados com resultados positivos em muitas áreas da vida de um indivíduo, nomeadamente, a nível profissional. Indivíduos que experimentam estados afetivos positivos, estão mais propensos a tomar decisões de forma a otimizar ou satisfazer as suas necessidades, ao invés de maximizar os seus resultados a qualquer custo (Schwartz et al., 2002).

Neste sentido, Jennings e Greenberg (2009), destacam a importância das competências emocionais e dos afetos positivos na gestão eficaz da sala de aula e na tomada de decisão.

2.11. Prática Pedagógica centrada na Criança e Tomada de Decisão

Tendo em consideração o conteúdo teórico exposto relativo à prática pedagógica centrada na criança e a tomada de decisão, propõe-se a seguinte hipótese de investigação:

as oportunidades de participação da criança, em contexto de sala, dadas pelos Educadores de Infância influenciam as decisões que eles tomam (H6). Procurou estabelecer-se uma ligação direta entre os conceitos e foi possível verificar que existe suporte científico que sustenta esta hipótese de investigação.

Bronfenbrenner e Morris (2007) e Correia et al. (2020) concluíram nos seus estudos que os relatos subjetivos dos Professores sobre a sua tomada de decisão, estão subjetivamente associados à forma como as crianças tomam decisões, por meio de processos proximais de alta qualidade que envolvem relacionamentos positivos, sensibilidade e flexibilidade.

No mesmo sentido, o estudo desenvolvido por Nicholas et al. (2021) forneceu *insights* valiosos sobre a conexão entre a prática do educador e as realizações dos alunos, demonstrando que, quando o Professor conhece cada criança individualmente e usa esse conhecimento para planear uma prática pedagógica focada no que cada criança pode alcançar com o devido apoio, as crianças tornam-se agentes da sua própria aprendizagem.

Conforme referem Correia e Aguiar (2017), a predominância da tomada de decisão pelo adulto tem sido destacada na literatura como uma característica de contextos de não participação, enquanto os princípios e valores democráticos, como a redistribuição de poder entre adultos e crianças, a partilha de decisões e o envolvimento das crianças nesse processo, foram descritos como típicos de contextos de participação.

2.12. Vocação e Estados Afetivos

Com base no conteúdo teórico exposto relativo à vocação e aos estados afetivos, apresentam-se as seguintes hipóteses de investigação: *a presença de vocação profissional impacta nos estados afetivos positivos* (H7); *a procura de vocação impacta nos estados afetivos negativos* (H8). Procurou identificar-se uma conexão direta entre os conceitos de presença de vocação profissional e estados afetivos positivos (H7), e constatou-se que existem evidências científicas que apoiam essa hipótese de pesquisa.

Erum et al. (2020), referem que funcionários com vocação para o trabalho, se encontram mais ajustados à sua atividade profissional e estão mais propensos a sentir paixão por ele, estão intrinsecamente motivados a executá-lo, derivando daí emoções positivas. Duffy et al. (2018), sugerem que a vocação de carreira pode representar uma experiência significativa e atitudes positivas em relação ao trabalho, o que pode despertar mais emoções positivas. Parola et al. (2023), sugere que a vocação profissional como um recurso positivo que promove o desenvolvimento vocacional, o bem-estar e os estados afetivos positivos.

Erum et al. (2020), mencionam que, a vocação dá significado e senso de propósito ao trabalho de alguém para uma contribuição positiva para a sociedade que, por sua vez, aumenta a satisfação com a vida, a felicidade, a alegria e as emoções positivas.

Lee et al. (2020) e Gradišek et al. (2020), concluem que o afeto positivo foi positivamente associado à presença de vocação. As suas conclusões revelam que Professores com altos níveis de afeto positivo são mais propensos a ter uma perceção

significativa e orientada para o benefício dos outros, como o impacto positivo que têm sobre os seus alunos.

Foi procurada a relação direta entre os conceitos de procura de vocação profissional e estados afetivos negativos (H8), e constatou-se que existem evidências científicas que apoiam essa hipótese de pesquisa.

Willemse e Deacon (2015) e Duffy e Sedlacek (2007), referem nos seus estudos que os Professores que procuram a sua vocação tendem a ser mais indecisos e propensos a não ter um processo claro de desenvolvimento de carreira. Duffy e Sedlacek (2007), reforça que a constante procura de vocação pode aumentar o sentimento de incerteza e reduzir a clareza e segurança.

Willemse e Deacon (2015) e Duffy e Sedlacek (2007) mencionam que esses indivíduos sentem-se menos confortáveis em tomar decisões de sobre a sua carreira profissional e marcadamente menos claros sobre os seus interesses e competências e consequentemente mais suscetíveis a estados afetivos negativos.

2.13. Estados Afetivos e Prática Pedagógica centrada na Criança

Com base no conteúdo teórico exposto relativo aos estados afetivo e à prática pedagógica centrada na criança, sugere-se a seguinte hipótese: *os estados afetivos positivos dos Educadores de Infância impactam nas oportunidades de participação da criança em contexto de sala* (H9). Procurou identificar-se uma conexão direta entre os conceitos de estados afetivos positivos e oportunidades de participação da criança no contexto de sala, e verificou-se que existem evidências científicas que sustentam essa hipótese de pesquisa, considerando o conceito de práticas pedagógicas centradas na criança por proximidade conceptual às oportunidades de participação da criança no contexto de sala.

Rodrigo-Ruiz (2016), concluiu com o seu estudo que existe um número importante de efeitos das emoções dos Professores nos alunos. Estes não só de grande relevância como exercem influencia em diferentes áreas de desenvolvimento dos alunos. Rodrigo-Ruiz (2016), afirma que a qualidade do ensino recebido pelos alunos é influenciada pelas emoções dos seus Professores.

Um estudo desenvolvido por Trigwell (2012) mostra como uma abordagem centrada no Professor pode estar diretamente relacionada com emoções negativas. Emoções negativas estão associadas à diminuição do nível motivacional intrínseco do Professor (Rodrigo-Ruiz, 2016; Sutton & Wheatley, 2003).

Bae (2012) e Correia et al. (2020), referem nos seus estudos que a comunicação do Professor em padrões espaçosos, cria condições para a contribuição ativa das crianças: a presença de espírito atenta e focada do Professor. Os autores defendem que faz sentido argumentar que a atenção focada do Professor é propícia à participação ativa das crianças.

Um espaço que permita um diálogo aberto por parte do Professor transmite respeito pelas intenções das crianças. Isso, por sua vez, torna-as mais propensas a tomar a iniciativa e perseguir o que têm em mente e experimentar que podem influenciar no que a elas lhes diz respeito. Neste sentido, Bae (2012) argumenta que experiências relacionais apoiam a realização dos direitos participativos das crianças.

No estudo desenvolvido por Turner e Thielking (2019), foi possível perceber que o uso de estratégias de psicologia positiva pelos Professores para melhorar o seu bem-estar afetou positivamente as suas perceções sobre as suas práticas de ensino e aprendizagem das crianças. Verificou-se também que os Professores procuravam empoderar os alunos com maior frequência, dando-lhes mais oportunidade de participação na sala de aula e incluíam mais atividades lideradas pelos alunos.

O enquadramento teórico apresentado teve como objetivo perceber o contributo do conhecimento existente, enquanto, permite organizar e estruturar as ideias e clarificar conceitos e avançar no entendimento da temática em investigação, visando preencher eventuais lacunas específicas respondendo ao problema de investigação, assim como, obter resposta para os objetivos gerais e específicos traçados.

2.14. Modelo Conceptual

De seguida apresenta-se uma tabela que sintetiza os objetivos e as hipóteses de investigação em estudo. Esta estrutura visa proporcionar uma visão clara das metas a serem alcançadas e das suposições a serem testadas, facilitando a compreensão das relações e direções investigadas ao longo da pesquisa.

Tabela 1: Objetivos e hipóteses de investigação.

Objetivos de Investigação	Hipóteses de Investigação	
Percecionar de que forma a presença de vocação profissional prediz o florescimento do Educador de Infância	A presença de vocação está positivamente associada ao florescimento dos Educadores de Infância	H1
Verificar se os estados afetivos positivos e negativos impacta no florescimento do Educador de Infância	Os estados afetivos positivos impactam no florescimento do Educador de Infância	H2a
	Os estados afetivos positivos impactam no florescimento do Educador de Infância	H2b
Avaliar se o florescimento interfere na prática pedagógica do Educador de Infância	O florescimento do Educador de Infância impacta nas oportunidades de participação da criança em contexto de sala.	H3
Percecionar de que forma a presença de vocação profissional impacta na prática pedagógica do Educador de Infância	A presença de vocação no Educador de Infância impacta nas oportunidades de participação da criança em contexto de sala	H4
Aferir de que forma os estados afetivos positivos e negativos do Educador de Infância impactam na sua tomada de decisão	Os estados afetivos positivos do Educador de Infância impactam nas suas decisões	H5a
	Os estados afetivos negativos do Educador de Infância impactam nas suas decisões	H5b
Verificar se decisões tomadas pelos Educadores de Infância impactam nas suas práticas pedagógicas	As oportunidades de participação da criança, em contexto de sala, dadas pelos Educadores de Infância influenciam as decisões que eles tomam	H6

Percecionar de que forma a presença de vocação profissional impacta nos estados afetivos positivos do Educador de Infância	A presença de vocação profissional impacta nos estados afetivos positivos	H7
Avaliar de que forma a procura de vocação impacta nos estados afetivos negativos do Educador de Infância	A procura de vocação impacta nos estados afetivos negativos	H8
Aferir de que forma os estados afetivos positivos do Educador de Infância impactam nas suas práticas pedagógicas	Os estados afetivos positivos dos Educadores de Infância impactam nas oportunidades de participação da criança em contexto de sala	H9

Com o intuito de melhorar a compreensão quer dos objetivos quer das hipóteses de estudo e das relações entre os diferentes objetos de estudo, sugere-se a seguinte modelação (figura 1) para a investigação em curso.

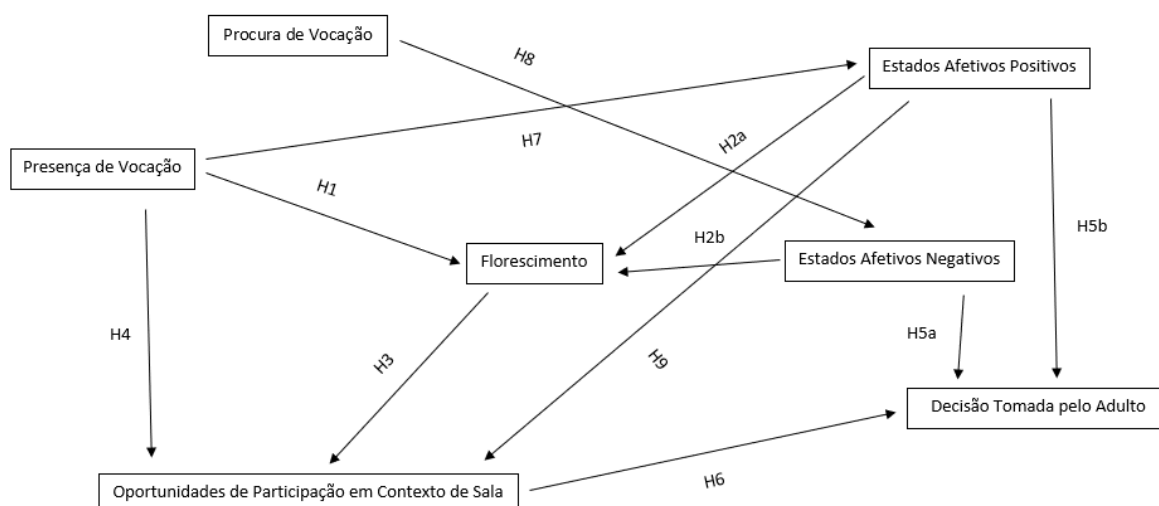


Figura 1: Modelação da investigação.

3. METODOLOGIA

A presente parte tem como objetivo apresentar a metodologia adotada nesta investigação, a fim de clarificar o problema em análise, bem como, os objetivos gerais e específicos.

A investigação em curso pretende dar resposta ao problema delineado inicialmente, recorrendo a diversos instrumentos de recolha e tratamento de dados. Esta trata-se de um estudo de carácter científico que procura ampliar o conhecimento sobre a temática em questão, que permitirá um saber exato e verificável da realidade, que consiste nas relações causais dos fenómenos (Reis, 2018).

Pretende-se, portanto, que o conhecimento gerado seja rigoroso, objetivo e baseado em evidências verificáveis junto da amostra em estudo. Espera-se que os resultados não sejam apenas teóricos, mas também aplicáveis e verificáveis, permitindo a obtenção de contribuições significativas e precisas para o campo de estudo.

Com o intuito de medir as variáveis em estudo, deverá optar-se por uma abordagem quantitativa da questão de investigação, recorrendo-se à utilização de questionário. Creswell (1994, 2003) define pesquisa quantitativa como uma investigação sobre um problema social ou humano, baseada no teste de uma teoria composta de variáveis, medidas com números e analisadas com procedimentos estatísticos, a fim de determinar se as generalizações preditivas da teoria se mantêm verdadeiros.

Gomes e Cesário (2014) referem três aspetos mencionados nas várias definições de investigação quantitativa. Este tipo de investigação envolve: “a) *um fenómeno específico que se pretende estudar*; b) *uma forma estruturada de medir esse fenómeno de forma numérica*; e c) *uma análise matemática a esse fenómeno*” (Gomes & Cesário, 2014, p. 168).

3.1. População Alvo e Amostra

O público-alvo desta pesquisa são os Educadores de Infância, com habilitações literárias que possibilitem a docência em Portugal (ex: bacharelato ou equivalente + cursos de complemento da formação científica e pedagógica; licenciatura em Educação de Infância – pré-bolonha; mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico; ou Mestrado em Educação Pré-Escolar).

Foi utilizado um método de amostragem não probabilístico por conveniência.

No ano de 2022, de acordo com Santos (2023) o universo de Educadores de Infância a exercer funções em Portugal era de 17.260. Na aplicação do projeto, e de forma a obter 95% de nível de confiança o tamanho ideal da amostra seria de 376 indivíduos que se encontrem a exercer funções ou que já tenham exercido funções como Educadores de Infância em Portugal, tanto no setor público como no setor privado.

Com vista à obtenção de uma perspetiva quantitativa da questão, optou-se pela aplicação de um inquérito por questionário e a sua implementação na aplicação Google Forms, conforme anexo A.

A divulgação do questionário foi antecedida de um teste piloto com um grupo de 10 Educadores de Infância, com o objetivo de testar a clareza, confiabilidade e validade do instrumento, assegurando a adequação das questões e o correto entendimento por parte dos participantes. O questionário foi divulgado por e-mail, através das redes sociais e por meio de contactos privilegiados junto a Instituições de Ensino Superior ligadas à formação de Educadores de Infância, bem como a Instituições de Ensino Pré-Escolar públicas, privadas e de solidariedade social em Portugal continental e ilhas.

Ficou disponível online por um período de 30 dias, de 18 de março de 2024 a 18 de abril de 2024. Aproximadamente 3.709 e-mails foram enviados, resultando na coleta de 324 respostas, das quais 312 foram validadas.

Foram dadas a conhecer, logo à partida, uma série de informações como:

- os objetivos do estudo;
- o facto de o preenchimento ser voluntário e incentivar o seu preenchimento;
- o cumprimento do Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados;
- a identificação do responsável pelo estudo;
- o contacto do responsável pelo estudo para eventuais questões que possam surgir no decorrer do preenchimento do questionário;
- o agradecimento aos participantes.

A primeira parte do questionário teve como objetivo caracterizar a amostra quanto a características sócio- demográficas incluindo-se variáveis pessoais que possibilitassem identificar se as perceções da amostra sobre a problemática em estudo variam em função do sexo, idade, estado civil, habilitações académicas, categoria profissional, vínculo profissional, e antiguidade na organização.

A 2ª parte do inquérito tem como objetivo principal medir, quantificar e compreender as atitudes, comportamentos ou características do público-alvo e da amostra em estudo, relativamente ao problema de investigação delineado anteriormente, assim como, do objetivo geral e dos objetivos específicos traçados para a investigação.

Os respondentes foram, na sua maioria do sexo feminino (304), sendo que foram obtidas 8 respostas do sexo masculino, conforme tabela 2.

Tabela 2: Respondentes por Sexo

	Frequência	%
Feminino	304	97,4
Masculino	8	2,5
	312	100

Tendência passível de verificar nos dados do Instituto Nacional de Estatística relativos aos Censos 2021 (INE, 2023) no que diz respeito à população empregada, por grupo profissional (CPP 234) e sexo no grupo profissional referente aos Professores do Ensino Básico (1º ciclo) e Educadores de Infância.

Este grupo profissional detém 3 038 elementos do sexo masculino e 46 754 do sexo feminino (Q12).

Em relação às idades, a amostra apresenta uma amplitude que variou entre os 24 e os 68 anos. Revelando que a média de idades dos inquiridos da amostra é de 46,5.

De acordo com os dados do INE relativos aos Censos 2021 (INE, 2023) a idade média dos Professores do Ensino Básico (1º ciclo) e Educadores de Infância (Q09) é de 47,1.

No que diz respeito ao estado civil dos respondentes a sua maioria são casados, como é possível verificar na tabela 3.

Tabela 3: Respondentes por Estado Civil

	Frequência	%
Solteiro(a)/ Unido(a) de Facto	86	27,6
Casado(a)	187	59,9
Divorciado(a)	32	10,3
Viúvo(a)	7	2,2
	312	100

Em termos de formação que habilita os respondentes para a Docência, 23,4% têm o Bacharelato ou Equivalente mais os Cursos de Complemento da Formação Científica e Pedagógica; 59,3% possui a Licenciatura em Educação de Infância – Pré Bolonha; 9,3% detém o Mestrado em Educação Pré-Escolar; e 8% possui o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Relativamente à escolaridade (tabela 4), verifica-se que o grosso da amostra possui a Licenciatura (70,5%), seguido do Mestrado (25%), do Bacharelato (3,8%) e do Doutoramento (0,6%).

Tabela 4: Respondentes por Nível de Escolaridade

	Frequência	%
Bacharelato	12	3,8
Licenciatura	220	70,5
Mestrado	78	25
Doutoramento	2	0,6
	312	100

No universo da amostra recolhida, 100% dos inquiridos encontram-se a exercer funções como Educadores de Infância em Portugal.

No que diz respeito aos anos de serviço no exercício da profissão, a amostra apresenta um tempo mínimo de zero, inferior a 6 meses, e um tempo máximo de 46 anos. Revelando, nesta amostra, uma média de 20,98 anos no exercício de funções como Educador de Infância.

Relativamente à tipologia de instituição onde exercem/ exerceram funções é possível verificar na tabela 5 que, enquanto Educadores de Infância, ao longo dos anos de serviço, 13,5% dos inquiridos exerceram, exclusivamente, funções em instituições de ensino pré-escolar públicas; 10,6% exerceram unicamente funções em instituições de ensino pré-escolar particular e cooperativo; 51,6% exerceram a sua atividade profissional, somente em instituições particulares de solidariedade social; e 24,4% da amostra, ao logo da sua carreira profissional, exerceu funções em mais do que uma tipologia de instituições de ensino.

Tabela 5: Tipologia Instituição de Ensino

	Frequência	%
Público	42	13,5
Particular e Cooperativo	33	10,6
IPSS	161	51,6
+ do que uma tipologia	76	24,4
	312	100

No que concerne à valência de pré-escolar onde exerce e/ou exerceram funções, 102 (32,7%) dos inquiridos da amostra referem exercer funções na valência de jardim-de-infância e 75 (24%) na valência de creche. Existindo 135 (43,3%) inquiridos que já exerceram funções em ambas as valências, conforme se pode verificar na tabela 6.

Tabela 6: Valência em que exerceram funções

	Frequência	%
Valência de Creche	75	24
Valência de Jardim de Infância	102	32,7
Ambas	135	43,3
	312	100

3.2. Instrumentos e Procedimentos

3.2.1. Instrumentos e Procedimentos de Recolha de Dados

Como procedimento de recolha de dados, foram utilizadas escalas previamente validadas e consideradas adequadas para os objetivos deste estudo.

Considerando a versão original e o idioma em que as escalas se encontram, foi feita a tradução e retroversão das mesmas por parte de um profissional credenciado para o efeito. Este procedimento pretende garantir que o significado e a precisão das diferentes métricas sejam mantidos na nova língua. Assegurando que a escala traduzida preserve a equivalência conceitual, semântica, operacional e de mensuração em relação à versão original.

A tradução inicial da escala é seguida pela retroversão, na qual um tradutor independente converte a versão traduzida de volta para o idioma original. Isso ajuda a identificar discrepâncias ou nuances que possam ter sido perdidas na tradução inicial, permitindo ajustes para garantir a fidelidade ao significado original, conforme anexo B.

Estes procedimentos visam minimizar possíveis distorções ou erros de interpretação que poderiam comprometer a validade e confiabilidade dos resultados obtidos a partir da escala, assegurando que ela seja compreendida e interpretada de maneira consistente em diferentes contextos culturais e linguísticos.

Foram utilizadas as seguintes escalas: Calling and Vocation Questionnaire (CVQ) - Dik et al. (2012) ; Flourishing Scale (FS) - Silva & Caetano (2013); Educational Attitudes Scale (EAS) – Perren et al. (2017); Positive Affect Negative Affect Scale (PANAS) – Watson et al. (1988) ; e a Teacher’s Perceived Participation Practices Scale (TPPP) - Correia et al. (2020).

3.2.1.1. Calling and Vocation Questionnaire (CVQ)

A *Calling and Vocation Questionnaire* (CVQ), criada e validada por Dik et al. (2012), pretende medir os diferentes aspetos relacionados à descoberta/ seguimento da vocação profissional, bem como a satisfação e o significado no trabalho. A escala foi projetada para avaliar várias dimensões da descoberta/ seguimento da vocação profissional, baseando-se em teorias sobre vocação, propósito e significado no trabalho.

A CVQ é composta por 24 itens e as respostas são dadas com base numa escala de Likert de 4 pontos, variando de 1 (nada verdadeiro para mim) a 4 (absolutamente verdadeiro para mim). Um exemplo de item incluído na escala é “*O meu trabalho ajuda-me a cumprir o meu propósito de vida*”.

O item 8 está codificado reversamente. As pontuações podem variar de 4 (não identificação com todos os itens) a 96 (identificação total com todos os itens). Dik et al. (2012) optaram por eliminar uma opção de resposta neutra ou de ponto médio para permitir que os participantes se classifiquem plenamente, sem forçar distinções subtis e pouco realistas entre os níveis de resposta.

A escala demonstrou uma confiabilidade de 0,831 (alfa de Cronbach), um Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de 0,863 e o teste de esfericidade de Bartlett revelou que as variáveis estão significativamente correlacionadas, apresentando um valor de significância inferior a 0,001.

3.2.1.2. Flourishing Scale (FS)

A *Flourishing Scale* (FS) criada por Diener et al. (2010) é uma escala de 8 itens associados ao funcionamento humano positivo, validada em Portugal por Silva e Caetano (2013).

Os itens pretendem avaliar características do florescimento humano, como relacionamentos positivos, sentimentos de competência, significado e propósito na vida e envolvimento com as atividades diárias. A título de exemplo, um dos itens avaliados foi “*Levo uma vida com propósito e significado.*”

As respostas são dadas com base numa escala de *Likert* de 7 pontos, variando de 1 (discordo totalmente) a 7 (concordo totalmente). As pontuações podem variar de 8 (forte discordância com todos os itens) a 56 (forte concordância com todos os itens). Nenhum dos itens é codificado reversamente. Uma pontuação alta na escala pode mostrar que os entrevistados têm uma autoimagem positiva em áreas importantes do funcionamento humano.

A escala apresentou uma confiabilidade de 0,958 (alfa de Cronbach), um KMO de 0,949, e o teste de esfericidade de Bartlett indicou que as variáveis estão significativamente correlacionadas, com um valor de significância abaixo de 0,001.

3.2.1.3. Educational Attitudes Scale (EAS)

A *Educational Attitudes Scale* (EAS) desenvolvida por Perren et al. (2017) para avaliar a centralização nas atitudes dos profissionais através do autorrelato dos inquiridos, baseada no *Orientierungsrahmen* (ORA) desenvolvida por Seiler e Simoni (2012). Os participantes são questionados e é-lhes pedido que avaliem como as afirmações correspondem às suas próprias atitudes através de 8 itens. Esta escala apresenta três fatores que se referem a uma abordagem de ensino centrada na criança: CP (*child participation*), AL (*child as an active learner*) e LE (*learning environment*).

A CP descreve como é que cada criança é vista como um indivíduo, apreciado e incluído na sua singularidade. A AL refere de que forma profissionais consideram as

crianças como aprendizes ativos e, portanto, permitir que as crianças explorem e interajam de forma autónoma com o ambiente. A LE descreve até que ponto os profissionais criam um ambiente de aprendizagem estimulante e versátil para crianças.

Entre os itens da escala, destaca-se “*As crianças aprendem fazendo e experimentando por elas próprias*”. As opções de resposta variaram de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente). Itens com redação negativa foram invertidos. Assim, classificações altas indicam atitudes que favorecem uma abordagem de ensino centrada na criança.

A escala apresentou um índice de confiabilidade de 0,854 (alfa de Cronbach), um valor de KMO de 0,903 e os resultados do teste de esfericidade de Bartlett indicaram que as variáveis estão significativamente correlacionadas, com um valor de significância inferior a 0,001.

3.2.1.4. Positive Affect Negative Affect Scale (PANAS)

A *Positive Affect Negative Affect Scale* (PANAS), desenvolvida por Watson et al. (1988), é composta por 20 itens que pretendem avaliar os dois fatores que a constituem, os *Positive Affect* (PA) e os *Negative Affect* (NA).

Aos PA estão associados 10 itens, são eles: atento, interessado, alerta, animado, entusiasmado, inspirado, orgulhoso, determinado, forte e ativo. Aos NA estão igualmente associados 10 itens: angustiado, chateado, hostil, irritável, assustado, com medo, envergonhado, culpado, nervoso e ansioso.

Os inquiridos são convidados a avaliar, numa escala de *Likert* de 5 pontos, que variam de 1 (muito ligeiramente ou nada) a 5 (muito), e, também, perceber os estados de humor vivenciados pelos inquiridos e a frequência com que as experienciam num determinado período de tempo.

A escala revelou uma alta confiabilidade, com um alfa de Cronbach de 0,943. O valor do KMO foi de 0,925, e os resultados do teste de esfericidade de Bartlett demonstraram que as variáveis estão significativamente correlacionadas, apresentando um valor significância inferior a 0,001.

3.2.1.5. Teacher's Perceived Participation Practices Scale (TPPP)

A *Teacher's Perceived Participation Practices Scale* (TPPP) desenvolvida por Correia et al. (2020), pretende avaliar as perceções dos Professores sobre as suas práticas com vista à promoção da participação das crianças em contexto de sala de aula. A TPPP é composta por 18 itens avaliados numa escala de *Likert* de 5 pontos que vai de 1 (não típico) a 5 (extremamente típico).

Foi realizada uma análise fatorial em componentes principais com rotação varimax para identificar a estrutura fatorial. Foram identificados dois fatores: expressão e responsabilidade das crianças (12 itens) referindo-se às práticas dos Professores que contribuem para a melhoria da implementação da participação das crianças; e decisões feitas pelo adulto (6 itens) refletindo as práticas dos Professores que restringem a participação das crianças. Por exemplo, um dos itens apresentados aos participantes foi “*Na minha sala, crio oportunidades para as crianças expressarem as suas ideias e opiniões diariamente*”.

A escala apresentou uma boa confiabilidade, com um alfa de Cronbach de 0,833. O índice KMO foi de 0,907, indicando uma adequada adequação da amostra, e o teste de esfericidade de Bartlett revelou que as variáveis estão significativamente inter-relacionadas, com um valor de significância inferior a 0,001.

3.3. Procedimentos de Análise de Dados

A análise dos dados recolhidos com a aplicação do inquérito por questionário foi tratada estatisticamente com o IBM SPSS Statistics de forma a aferir as hipóteses em estudo.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Esta parte tem como objetivo fundamental apresentar os principais resultados do estudo quantitativo decorrentes da análise estatística dos dados recolhidos através da aplicação do questionário aos Educadores de Infância que já exerceram ou que se encontram a exercer a profissão em Portugal. Aqui serão apresentados os dados resultantes das regressões lineares que permitiram testar as hipóteses de investigação.

4.1. Validação das Hipóteses de Investigação

A H1 afirma que a presença de vocação está positivamente associada ao florescimento destes profissionais. Isso significa que se espera que, quando um Educador de Infância sente uma forte vocação, também tende a experimentar níveis mais altos de florescimento.

Tabela 7: Dados da Regressão Linear à H1.

Hipótese em Análise	Regressão Linear		
	R2	%	ANOVA sig.
H1: A Presença de Vocação está positivamente associada ao Florescimento dos Educadores de Infância.	0,319	31,90%	<0,001

A análise aos dados obtidos, revelam que, 31,9% da variabilidade do florescimento dos Educadores de Infância pode ser explicada pela presença de vocação. Os dados sugerem que existe uma relação positiva modesta entre a vocação e o florescimento.

O valor *sig.* associado à ANOVA inferior a 0,001 indica se o modelo de regressão é estatisticamente significativo. Isso demonstra que há uma elevada confiança de que existe uma associação positiva entre a presença de vocação e o florescimento (tabela 7).

Pode-se concluir que, quanto maior a vocação sentida pelos Educadores de Infância, maiores são seus níveis de florescimento. Embora a relação seja modesta, é estatisticamente significativa, sugerindo que a vocação é um fator relevante para o bem-estar e realização profissional dos Educadores de Infância.

A H2 pretende verificar se os estados afetivos positivos estão positivamente associados ao florescimento do Educador de Infância e por outro lado verificar se os estados afetivos negativos estão negativamente associados ao florescimento destes profissionais.

Espera-se que haja uma associação positiva entre os estados afetivos positivos e o florescimento dos Educadores de Infância. Isto significa que, quanto maior for a

frequência com que os Educadores de Infância experimentam emoções positivas, maior será o seu florescimento. Em termos práticos, educadores que têm emoções positivas tendem a ser mais realizados e felizes em sua profissão.

Por outro lado, espera-se que haja uma associação negativa entre os estados afetivos negativos e o florescimento dos Educadores de Infância. Isso significa que, quanto mais os Educadores de Infância experimentam emoções negativas, menor será seu florescimento.

Tabela 8: Dados da Regressão Linear à H2a.

Hipótese em Análise	Regressão Linear		
	R2	%	ANOVA sig.
H2a: Os Estados Afetivos Positivos estão positivamente associados ao Florescimento nos Educadores de Infância.	0,299	29,90%	<0,001

Os dados revelam que 29,90% da variabilidade do florescimento dos Educadores de Infância pode ser explicada pelos estados afetivos positivos. Trata-se de uma correlação positiva modesta entre os estados afetivos positivos e o florescimento. Embora não seja uma correlação forte, ainda assim sugere que, à medida que os estados afetivos positivos aumentam, o florescimento dos Educadores de Infância também tende a aumentar, mas de forma modesta (tabela 8).

O valor sig. associado à ANOVA indica se o modelo de regressão é estatisticamente significativo. Isso sugere que há uma alta confiança na existência de uma associação positiva entre estados afetivos positivos e o florescimento.

Tabela 9: Dados da Regressão Linear à H2b.

Hipótese em Análise	Regressão Linear		
	R2	%	ANOVA sig.
H2b: Os Estados Afetivos Negativos estão negativamente associados ao Florescimento nos Educadores de Infância.	0,098	9,80%	<0,001

A análise dos dados coletados revela uma associação muito fraca e ligeiramente positiva entre os estados afetivos negativos e o florescimento, contrariando a hipótese inicial de que essa relação seria negativa. Embora o modelo de regressão seja estatisticamente significativo (valor de significância ANOVA < 0,001), o impacto real dos estados afetivos negativos no florescimento é mínimo, explicando apenas 9,8% da variação no florescimento dos Educadores de Infância (tabela 9).

Esses dados sugerem que os estados afetivos negativos têm um efeito reduzido e pouco substancial no florescimento dos Educadores de Infância, diferindo do esperado inicialmente.

A H3 sugere que o florescimento do educador de Infância está positivamente associado às oportunidades de participação da criança em contexto de sala. Isso significa que se espera que Educadores que experimentam altos níveis de florescimento tendam a proporcionar mais oportunidades para que as crianças participem ativamente em atividades na sala de aula.

Tabela 10: Dados da Regressão Linear à H3.

Hipótese em Análise	Regressão Linear		
	R2	%	ANOVA sig.
H3: O florescimento do Educador de Infância impacta nas oportunidades de participação da criança em contexto de sala.	0,07	7,00%	<0,001

A análise dos dados revela que 7% da variação nas oportunidades de participação das crianças pode ser explicada pelo florescimento dos Educadores de Infância. Este valor sugere um impacto relativamente baixo do florescimento na criação dessas oportunidades. No entanto, o valor de significância ANOVA inferior a 0,001 indica que, apesar de a correlação ser fraca, a associação entre o florescimento do Educador de Infância e as oportunidades de participação das crianças é estatisticamente significativa (tabela 10). Isso significa que a relação entre essas variáveis é pequena, mas real e não devida ao acaso.

Em resumo, os resultados sugerem que o florescimento dos Educadores de Infância tem um impacto limitado, porém estatisticamente significativo, nas oportunidades de participação das crianças em sala de aula.

A H4 sugere que a presença de vocação no Educador de Infância está positivamente associada às oportunidades de participação da criança em contexto de sala. Ou seja, espera-se que Educadores que sentem uma forte vocação para o seu trabalho tendam a criar mais oportunidades para que as crianças participem ativamente nas atividades em sala de aula.

Tabela 11: Dados da Regressão Linear à H4.

Hipótese em Análise	Regressão Linear		
	R2	%	ANOVA sig.
H4: A presença de vocação no Educador de Infância impacta nas oportunidades de participação da criança em contexto de sala.	0,066	6,60%	<0,001

A análise dos dados revela uma correlação positiva, mas muito fraca, entre a presença de vocação no Educador de Infância e as oportunidades de participação da criança ($R^2 = 0,066$). Esse valor sugere uma associação linear mínima entre as variáveis, explicando apenas 6,6% da variação nas oportunidades de participação das crianças. Embora o impacto da vocação do Educador sobre a criação dessas oportunidades seja bastante limitado, a significância estatística (*sig.* ANOVA $<0,001$) indica que a relação observada é real e não se deve ao acaso (tabela 11).

A H5 sugere por um lado que, os estados afetivos positivos destes profissionais influenciam positivamente a qualidade das decisões feitas por esses Educadores (H5a). Por outro, a hipótese sugere que os estados afetivos negativos dos Educadores de Infância estão negativamente associados à qualidade das decisões feitas por elas (H5b).

Ou seja, se por um lado se espera que os Educadores que experimentam emoções positivas (como alegria, entusiasmo e satisfação) tendam a tomar decisões de maior qualidade em seu ambiente profissional. Por outro, também se espera que os Educadores de Infância que experimentam mais emoções negativas (como tristeza, frustração, ansiedade) tendam a tomar decisões de menor qualidade.

Tabela 12: Dados da Regressão Linear à H5a.

Hipótese em Análise	Regressão Linear		
	R2	%	ANOVA <i>sig.</i>
H5a: Os estados afetivos positivos influenciam positivamente a qualidade das decisões tomadas pelos Educadores de Infância.	0,092	9,20%	<0,001

Os dados revelam que 9,2% da variação na qualidade das decisões dos educadores pode ser explicada por seus estados afetivos positivos, indicando que esses estados têm um papel pequeno, mas relevante, na qualidade das decisões. A correlação encontrada é muito fraca, mas positiva, e a significância estatística (*sig.* ANOVA $<0,001$) sugere que a relação é real (tabela 12). Dessa forma, os estados afetivos positivos demonstram ter uma influência limitada, mas presente, na qualidade das decisões dos Educadores. Sugere-se que os estados afetivos positivos têm uma influência limitada, mas presente, na qualidade das decisões.

Tabela 13: Dados da Regressão Linear à H5b.

Hipótese em Análise	Regressão Linear		
	R2	%	ANOVA <i>sig.</i>
H5b: Os estados afetivos negativos influenciam negativamente a qualidade das decisões tomadas pelos Educadores de Infância.	0,055	5,50%	<0,001

As análises dos dados do presente estudo revelam que 5,5% da variação na qualidade das decisões dos Educadores de Infância pode ser explicada pelos seus estados afetivos negativos. Embora o impacto seja muito limitado, a associação é estatisticamente significativa (sig. ANOVA <0,001), o que sugere que existe uma relação real, mas fraca, entre emoções negativas e a qualidade das decisões dos educadores (tabela 13).

A H6 sugere que as oportunidades de participação da criança em contexto de sala, dadas pelos Educadores de Infância, influenciam a expressão e liberdade das crianças. Ou seja, a premissa é que quanto mais os Educadores proporcionam oportunidades para a participação das crianças, mais isso afeta a expressão e a liberdade que as crianças têm para se manifestar e explorar na sala de aula.

Tabela 14: Dados da Regressão Linear à H6.

Hipótese em Análise	Regressão Linear		
	R2	%	ANOVA sig.
H6: As oportunidades de participação da criança, em contexto de sala, dadas pelos Educadores de Infância influenciam as decisões que eles tomam.	0,113	11,30%	<0,001

A análise dos dados recolhidos indica uma correlação positiva fraca entre as oportunidades de participação da criança e as decisões feitas pelos Educadores de Infância. Isso sugere que há uma leve tendência de que, à medida que os Educadores proporcionam mais oportunidades para a participação das crianças, a qualidade das decisões que eles tomam tende a melhorar. No entanto, a relação é fraca, indicando que o impacto não é muito forte.

A análise indica que 11,3% da variação na qualidade das decisões dos Educadores pode ser explicada pelas oportunidades de participação das crianças em sala de aula (tabela 14). A associação entre as oportunidades de participação das crianças e a qualidade das decisões é estatisticamente significativa.

Dessa forma, as oportunidades de participação das crianças em sala de aula têm uma influência positiva, embora limitada, na qualidade das decisões dos Educadores de Infância. Promover maior participação das crianças pode, portanto, contribuir para um processo decisório mais eficaz por parte dos Educadores.

A H7 afirma que a presença de vocação nos Educadores de Infância está positivamente associada aos estados afetivos positivos que eles experimentam. Por outras palavras, a hipótese sugere que Educadores que sentem uma forte vocação para seu trabalho tendem a experimentar mais estados afetivos positivos, como alegria, satisfação e entusiasmo.

Tabela 15: Dados da Regressão Linear à H7.

Hipótese em Análise	Regressão Linear		
	R2	%	ANOVA sig.
H7: A presença de vocação profissional impacta nos estados afetivos positivos dos Educadores de Infância.	0,247	24,7%	<0,001

A análise dos dados indica uma correlação positiva modesta entre a presença de vocação e os estados afetivos positivos. Isso sugere que há uma relação positiva entre sentir uma forte vocação e experimentar mais estados afetivos positivos, embora a correlação não seja extremamente forte.

Adicionalmente, 24,7% da variação nos estados afetivos positivos pode ser explicada pela presença de vocação, um valor relativamente alto que sugere que uma parte significativa dos estados afetivos positivos pode ser atribuída à presença de vocação no trabalho dos Educadores (tabela 15). Sendo possível verificar que a presença de vocação está associada a maiores níveis de estados afetivos positivos.

Os dados sugerem que Educadores que sentem uma forte vocação para seu trabalho tendem a ter uma experiência mais positiva em termos emocionais, como alegria e satisfação. Embora a vocação contribua para o bem-estar emocional, existem outros fatores a considerar, como condições de trabalho ou apoio institucional, que também podem ser determinantes para o bem-estar emocional destes profissionais.

A H8 sugere que a procura de vocação nos Educadores de Infância está negativamente associada aos estados afetivos negativos. Ou seja, a hipótese afirma que Educadores que estão à procura ativamente da sua vocação tendem a experimentar menos estados afetivos negativos, como stress, frustração ou tristeza.

Tabela 16: Dados da Regressão Linear à H8.

Hipótese em Análise	Regressão Linear		
	R2	%	ANOVA sig.
H8: A Procura de Vocação está negativamente associada aos Estados Afetivos Negativos.	0,054	5,40%	<0,001

Existe uma correlação muito fraca e positiva entre a procura de vocação e os estados afetivos negativos. Isso sugere que há uma relação positiva muito leve, onde uma maior procura de vocação está ligeiramente associada a mais estados afetivos negativos (tabela 16). Realça-se que este efeito mínimo sugere que a procura ativa de vocação pode estar ligada a desafios emocionais, como expectativas não atendidas ou dificuldades na concretização profissional, refletindo a leve relação positiva identificada.

A H9 afirma que os estados afetivos positivos estão positivamente associados às oportunidades de participação da criança em contexto de sala. Sugerindo que Educadores

de Infância com estados afetivos positivos tendem a oferecer mais oportunidades para a participação das crianças na sala de aula.

Tabela 17: Dados da Regressão Linear à H9.

Hipótese em Análise	Regressão Linear		
	R2	%	ANOVA sig.
H9: Os estados afetivos positivos dos Educadores de Infância impactam nas oportunidades de participação da criança em contexto de sala.	0,038	3,8%	<0,001

Os dados mostram uma associação positiva, contudo a força da relação é muito fraca, no entanto, estatisticamente significativa entre os estados afetivos positivos e as oportunidades de participação da criança (tabela 17). Embora haja uma associação entre estados afetivos positivos e oportunidades de participação, o impacto real é pequeno. Educadores com estados afetivos positivos têm uma leve tendência a proporcionar mais oportunidades de participação. Tal pode refletir que um clima emocional positivo no educador facilita a criação de um ambiente mais interativo.

5. CONCLUSÕES

5.1. Principais Conclusões de Investigação

A presente investigação teve como propósito principal explorar a relação entre a descoberta e o seguimento da vocação profissional e o impacto dos diferentes níveis de florescimento nas práticas profissionais e educativas dos Educadores de Infância.

Ao longo deste estudo, procurou-se compreender de que forma a vocação profissional influencia o florescimento dos Educadores de Infância e como isso se reflete nas suas atitudes, comportamentos e práticas pedagógicas.

A partir da análise dos resultados obtidos relativamente à primeira hipótese (H1), constatou-se uma relação positiva modesta entre a vocação profissional e o florescimento. Isso indica que, na amostra em estudo, quanto maior o senso de vocação dos Educadores de Infância, mais elevados são seus níveis de florescimento. Embora a relação seja modesta, a significância estatística é alta, sugerindo que a vocação desempenha um papel relevante para o bem-estar e a realização profissional destes profissionais, potencialmente impactando suas práticas pedagógicas de forma positiva.

Estes resultados vão ao encontro do referido por Parola et al. (2023) no seu estudo, no qual evidencia que a vocação profissional é tida como um recurso positivo que promove o desenvolvimento vocacional e o bem-estar, sugerindo ainda que quando o trabalho é sentido como uma vocação produz efeitos positivos em termos de bem-estar. Da mesma forma, Jurčec e Rijavec (2015) referiram que a vocação está relacionada com maior bem-estar e menor mal-estar.

Essa convergência com a literatura reforça a ideia de que sentir o trabalho como uma vocação contribui não apenas para o florescimento pessoal, mas também para práticas educativas mais positivas e comprometidas.

Com base na análise dos resultados obtidos para a segunda hipótese (H2a), verificou-se que, à medida que os estados afetivos positivos aumentam, o florescimento dos Educadores de Infância também tende a aumentar, embora de forma pouco sólida. Isso significa que, quanto maior for a frequência de emoções positivas vivenciadas pelos Educadores de Infância, maior é o nível de florescimento alcançado. Em termos práticos, educadores que experimentam mais emoções positivas tendem a sentir-se mais realizados e felizes no exercício da profissão.

Estes resultados estão alinhados com as conclusões de Gilchrist et al. (2023) e Fredrickson (2001; 2004), que sugerem que as emoções positivas constroem recursos psicológicos que fortalecem o florescimento individual. Fredrickson (2001) reforça que essas emoções movem os indivíduos em direção a um patamar mais elevado de bem-estar, o que está em consonância com o estudo de Li et al. (2022), que destaca o papel das emoções positivas na criação de recursos e no aumento do bem-estar do indivíduo.

Os dados desta pesquisa ressaltam a importância de criar ambientes educativos que favoreçam experiências emocionais positivas para os profissionais da Educação de Infância, visto que isso pode contribuir para o seu florescimento pessoal.

No que diz respeito aos resultados obtidos para a segunda hipótese (H2b), os dados do estudo sugerem que os estados afetivos negativos não exercem um impacto significativo sobre o florescimento dos Educadores de Infância. De forma inesperada, foi identificada uma associação muito fraca, mas positiva, entre estados afetivos negativos e o florescimento, o que contraria a hipótese inicial de que essa relação seria negativa.

Estudos prévios, como os de Diener et al. (2010) e Prizmić-Larsen et al. (2020), sugerem que o florescimento está positivamente associado a afetos positivos e negativamente associado a afetos negativos. De acordo com essas pesquisas, indivíduos com alto nível de florescimento tendem a relatar mais experiências de emoções positivas e menos de emoções negativas. Prizmić-Larsen et al. (2020), destacam ainda que, ao vivenciar eventos de vida negativos importantes, pessoas com maiores níveis de florescimento relatam menos afeto negativo comparado àquelas com menores níveis de florescimento.

Os resultados obtidos sugerem uma perspectiva diferente, levantando questões sobre a influência de estados afetivos negativos e indicando a necessidade de uma investigação mais aprofundada para compreender os fatores que podem explicar essa relação inesperada.

A análise aos dados relativos à terceira hipótese (H3) revelou que o florescimento dos Educadores de Infância tem um impacto direto pequeno na criação de oportunidades para a participação das crianças. No entanto, apesar dessa fraca correlação, a associação entre o florescimento do Educador de Infância e as oportunidades de participação da criança é estatisticamente significativa, indicando que os resultados não são fruto do acaso, mas sim de uma relação real, embora subtil, entre essas variáveis.

O resultado desta análise é coerente com as evidências apresentadas por Seligman et al. (2009), que destacam que uma abordagem de educação positiva aumenta o bem-estar dos Educadores e amplia sua capacidade de promover a participação ativa das crianças em sala de aula. Além disso, o estudo de Turner et al. (2021), aponta no sentido de que Professores que implementam estratégias de psicologia positiva percebem melhorias não apenas no seu bem-estar, mas também na sua prática pedagógica e no envolvimento das crianças. De forma semelhante, Turner e Thielking (2019) observaram que o uso de estratégias de psicologia positiva para aprimorar o bem-estar dos Professores influenciou positivamente as suas percepções sobre o ensino e a aprendizagem das crianças. Esse estudo também revelou que os Professores, ao se sentirem mais realizados, procuravam empoderar os alunos com maior frequência, criando mais oportunidades de participação e promovendo atividades lideradas pelas crianças.

Portanto, embora o impacto direto do florescimento na criação de oportunidades de participação seja pequeno, ele é significativo e coerente com a literatura que sugere que o bem-estar do Educador de Infância contribui para práticas pedagógicas inclusivas, promotoras de autonomia e participação das crianças.

A partir da análise dos resultados obtidos para a quarta hipótese (H4), verificou-se uma correlação muito fraca e positiva entre a presença de vocação no Educador de Infância e a criação de oportunidades de participação das crianças. Isto sugere que, embora a vocação do Educador de Infância tem um impacto limitado, ela exerce uma pequena influência na promoção de um ambiente participativo para as crianças.

Segundo Bae (2012), padrões de comunicação mais abertos e espaçosos por parte do Professor criam condições propícias para a contribuição ativa das crianças. O autor destaca que uma presença atenta e focada por parte do Professor é fundamental para incentivar a participação. Esse tipo de comunicação, que envolve um diálogo aberto, transmite respeito pelas intenções das crianças, encorajando-as a tomar iniciativas e a perseguir as suas ideias. Dessa forma, as crianças experimentam uma sensação de influência e reconhecimento em relação ao que as afeta diretamente.

Neste contexto, as experiências relacionais, conforme argumentado por Bae (2012) tornam-se fundamentais para apoiar a realização dos direitos participativos das crianças. Assim, embora a vocação do Educador apresente uma correlação fraca com a criação de oportunidades de participação, é possível considerar que um Educador de Infância vocacionado pode estar mais inclinado a adotar práticas comunicativas que respeitem e incentivem a autonomia das crianças, contribuindo, ainda que de forma subtil, para um ambiente participativo.

A análise dos dados relativos à quinta hipótese (H5a) revelou que os estados afetivos positivos dos Educadores de Infância influenciam de forma modesta, mas relevante, a qualidade das suas decisões. Isso sugere que Educadores que experimentam emoções positivas tendem a tomar decisões mais objetivas e criativas nas suas práticas pedagógicas. Estes dados estão em linha com o estudo de Isen et al. (1987), que revelou o efeito facilitador dos estados afetivos positivos na resolução criativa de problemas e na tomada de decisões. Isen (1993) e Sutton e Wheatley (2003) também destacam que esses estados podem influenciar a categorização de informações, no pensamento criativo e na geração de estratégias de ensino.

Por outro lado, a análise dos resultados para a quinta hipótese (H5b) indicou que os estados afetivos negativos têm um impacto muito limitado na qualidade das decisões dos Educadores de Infância. Embora a influência dos afetos negativos seja baixa, não pode ser completamente desconsiderada, uma vez que estados emocionais negativos podem afetar a clareza e o foco dos Educadores em determinadas situações. Esses resultados contrastam com a forte relação observada entre estados afetivos positivos e a tomada de decisões de qualidade, sugerindo que, embora os estados negativos possam dificultar o processo decisório, a sua influência não é substancial.

Fredrickson (2001) e Sutton e Wheatley (2003), sugerem que Educadores que vivenciam estados afetivos positivos conseguem gerar mais ideias e abordagens pedagógicas, além de serem mais objetivos na resolução de problemas e tomada de decisão. Lyubomirsky et al. (2005), também relacionam afetos positivos com resultados favoráveis em várias áreas da vida, incluindo a profissional. Desta forma, Jennings e Greenberg (2009) destacam a importância das competências emocionais e dos afetos positivos na gestão eficaz da sala de aula e na tomada de decisão.

A partir dos resultados, pode-se concluir que o cultivo de estados afetivos positivos é um aspeto relevante para melhorar a qualidade das decisões dos Educadores de Infância e, por consequência, promover um ambiente educacional mais positivo e colaborativo.

Através da análise dos resultados obtidos para a sexta hipótese (H6), verificou-se uma correlação positiva, mas fraca, entre as oportunidades de participação das crianças e a qualidade das decisões tomadas pelos Educadores de Infância. Isso sugere que, embora o impacto não seja muito forte, há uma leve tendência de melhoria na qualidade das decisões à medida que os Educadores criam mais oportunidades para a participação ativa das crianças. Em outras palavras, o envolvimento das crianças pode contribuir para decisões mais bem fundamentadas e ajustadas ao contexto da sala de aula.

Bronfenbrenner e Morris (2007) e Correia et al. (2020) enfatizam que o processo de tomada de decisão dos Educadores de Infância está intrinsecamente ligado a relações positivas, sensibilidade e flexibilidade em sala de aula. Esse processo proximal de alta qualidade é facilitado pela participação das crianças, proporcionando aos Educadores uma compreensão mais rica e contextualizada das suas necessidades e preferências. Isso, por sua vez, pode influenciar positivamente a qualidade das decisões tomadas.

O estudo de Nicholas et al. (2021) oferece *insights* valiosos, demonstrando que o conhecimento aprofundado do Educador sobre cada criança e o uso desse conhecimento para planejar práticas pedagógicas focadas promovem maior envolvimento das crianças na aprendizagem. Quando os Educadores se apoiam nas contribuições das crianças, estas tornam-se agentes da sua própria aprendizagem, o que cria um ambiente mais colaborativo e democrático.

Além disso, conforme salientado por Correia e Aguiar (2017), a predominância de decisões centralizadas nos adultos é uma característica de contextos de não participação, enquanto a redistribuição de poder, a partilha de decisões e o envolvimento ativo das crianças são elementos fundamentais em contextos participativos. Assim, ao fomentar a participação infantil, os Educadores podem aprimorar não apenas a qualidade das decisões, mas também promover um ambiente educacional mais equitativo e centrado na criança.

A análise dos dados relativos à sétima hipótese (H7) revelou uma correlação positiva modesta entre a presença de vocação e os estados afetivos positivos. Isso significa que, embora não seja uma relação extremamente forte, Educadores que sentem uma forte vocação para o seu trabalho tendem a vivenciar mais frequentemente emoções positivas, como alegria e satisfação.

Erum et al. (2020) argumentam que profissionais que experimentam uma vocação no seu trabalho tendem a estar mais alinhados com as suas atividades, demonstrando maior paixão e motivação intrínseca, o que contribui para a experiência de emoções positivas. Da mesma forma, Duffy et al. (2018) sugerem que a vocação proporciona uma experiência significativa e uma atitude mais positiva em relação ao trabalho, resultando em mais emoções positivas no dia a dia.

Segundo Erum et al. (2020), a vocação confere significado e propósito ao trabalho, gerando um senso de contribuição positiva para a sociedade, o que, por sua vez, aumenta a satisfação com a vida, a felicidade e as emoções positivas. As conclusões de Lee et al.

(2020) e Gradišek et al. (2020) corroboram essa ideia, indicando que Professores com altos níveis de afeto positivo são mais propensos a perceber o seu trabalho como significativo e orientado para o benefício dos outros, especialmente no impacto positivo sobre os alunos.

Por fim, Parola et al. (2023) sugerem que a vocação profissional atua como um recurso positivo que promove o desenvolvimento vocacional, o bem-estar e estados afetivos positivos. Assim, convergindo com a literatura existente, o estudo reforça a noção de que sentir uma vocação contribui significativamente para um estado emocional mais positivo entre os Educadores de Infância.

A partir da análise dos resultados obtidos para a oitava hipótese (H8), verificou-se uma correlação muito fraca e positiva entre a procura de vocação e os estados afetivos negativos. Isso sugere que, na amostra estudada, uma maior procura de vocação está levemente associada a um aumento nos estados afetivos negativos, embora essa relação seja bastante fraca e possa não ter um impacto significativo na prática.

Estudos de Willemse e Deacon (2015) e Duffy e Sedlacek (2007) indicam que Professores que procuram a sua vocação tendem a ser mais indecisos e podem enfrentar desafios para estabelecer um processo claro de desenvolvimento de carreira. Duffy e Sedlacek (2007) reforçam que a constante procura de vocação pode amplificar sentimentos de incerteza e diminuir a clareza e segurança profissional. Além disso, Willemse e Deacon (2015) e Duffy e Sedlacek (2007) sugerem que indivíduos que ainda estão à procura da sua vocação tendem a sentir-se menos confortáveis em tomar decisões relacionadas à carreira profissional e possuem menos clareza sobre seus interesses e competências, tornando-os mais suscetíveis a estados afetivos negativos.

A convergência com a literatura fortalece a noção de que os resultados desta pesquisa reforçam a ideia de que a procura contínua pela vocação, quando não acompanhada por um senso de clareza e propósito, pode estar associada a um leve aumento de estados afetivos negativos, afetando a segurança e o bem-estar emocional dos Educadores.

A análise dos dados relativos à nona hipótese (H9) revelou uma associação positiva, embora muito fraca, entre os estados afetivos positivos e as oportunidades de participação das crianças. Apesar da relação ser estatisticamente significativa, o impacto prático é pequeno, sugerindo que Educadores com estados afetivos positivos tendem a proporcionar ligeiramente mais oportunidades de participação às crianças.

Um estudo desenvolvido por Trigwell (2012) mostra que uma abordagem centrada no Professor pode estar associada a emoções negativas, as quais diminuem a motivação intrínseca do Educador (Rodrigo-Ruiz, 2016; Sutton & Wheatley, 2003a). Em contrapartida, Bae (2012) e Correia et al. (2020) destacam que a comunicação em padrões mais abertos e espaçosos por parte dos Professores cria condições para a contribuição ativa das crianças, ao focar a atenção do Professor e manter uma presença consciente. Essa prática incentiva um diálogo aberto que respeita as intenções das crianças, tornando-as mais propensas a tomar iniciativas e a perseguir as suas ideias, sentindo que podem influenciar o ambiente ao seu redor. Nesse sentido, Bae (2012) argumenta que experiências relacionais positivas ajudam a concretizar os direitos participativos das crianças.

Além disso, Turner e Thielking (2019) demonstraram que o uso de estratégias de psicologia positiva pelos Professores para melhorar o seu bem-estar impacta positivamente a prática pedagógica.

Esta convergência com a literatura reforça a ideia de que Educadores de Infância que utilizam essas estratégias tendem a empoderar as crianças com mais frequência, proporcionando mais oportunidades de participação na sala de aula e promovendo atividades lideradas pelas crianças. A pesquisa sugere que, mesmo que a associação entre estados afetivos positivos dos Educadores e as oportunidades de participação seja pequena, ela revela uma tendência importante para práticas pedagógicas mais participativas e dialógicas.

5.2. Limitações da Investigação

Concluída a investigação, é importante reconhecer as suas limitações para contextualizar melhor os resultados e orientar futuras pesquisas.

Considerando que a amostra é composta exclusivamente por Educadores de Infância, não é possível identificar regiões ou grupos específicos, o que limita a generalização dos resultados para outras populações de Educadores ou contextos educativos diferentes. Seria interessante explorar variáveis que possam moderar ou mediar as relações encontradas, como a experiência profissional, a tipologia da instituição de ensino e outros fatores relevantes. Esses elementos ajudariam a entender melhor o contexto específico em que as emoções positivas e negativas, assim como o florescimento, impactam a prática pedagógica dos profissionais da Educação de Infância.

O uso de questionários e instrumentos de autorrelato pode conduzir a vieses de resposta, como a desejabilidade social. A amostra em causa pode ter respondido de acordo com o que consideram ser socialmente esperado, ao invés de refletirem as suas práticas e sentimentos reais.

Fatores contextuais, como condições de trabalho, políticas institucionais, apoio administrativo ou o contexto socioeconómico, podem ter uma influência significativa no bem-estar e nas práticas dos Educadores de Infância, mas podem não ter sido amplamente considerados no estudo.

Os estados afetivos podem variar ao longo do tempo devido a múltiplos fatores externos e pessoais. O florescimento é um conceito dinâmico e pode ser influenciado por acontecimentos ou períodos específicos que uma investigação transversal como esta não permite perceber. Seria relevante considerar o efeito temporal destas associações, investigações longitudinais permitiriam compreender a relação entre a vocação, os estados afetivos e as práticas pedagógicas se fortalecem ou se atenuam com a experiência e ao longo do percurso profissional dos Educadores de Infância.

A operacionalização das práticas pedagógicas em apenas uma das suas dimensões, a criação de oportunidades de participação, pode não captar a complexidade das práticas dos Educadores de Infância e como elas se relacionam com o seu bem-estar e vocação profissional. Por outro lado, embora o estudo mencione o impacto da vocação e dos estados afetivos nas oportunidades de participação das crianças, uma discussão mais abrangente sobre o impacto indireto dessas práticas nas crianças poderia enriquecer a pesquisa, incluindo os benefícios de um ambiente emocional positivo para o desenvolvimento socio-emocional delas.

Poderão existir, também, limitações na riqueza de dados obtidos apenas através de medidas quantitativas. A falta de dados qualitativos pode limitar a compreensão profunda das perceções dos Educadores sobre as suas práticas e sentimentos.

Reconhecer estas limitações não apenas contextualiza melhor os resultados, mas também orienta futuras investigações a adotarem novas abordagens metodológicas ou a ampliarem o escopo do estudo.

5.3. Sugestões para Futuras Pesquisas

Perante as limitações identificadas e dos resultados obtidos, é fundamental propor novas direções para futuras investigações que possam aprofundar a compreensão sobre o impacto da vocação e do florescimento nas práticas dos Educadores de Infância. Nesse sentido, sugere-se a realização de estudos que ampliem a amostra para outras populações e contextos educativos, utilizando abordagens metodológicas mistas e considerando variáveis contextuais relevantes.

Um aspeto importante a ser considerado são os estudos longitudinais, que são recomendados para investigar o impacto da vocação e dos estados afetivos no florescimento e nas práticas pedagógicas ao longo do tempo. Essa abordagem pode fornecer uma compreensão mais robusta sobre a estabilidade e a evolução dessas relações em diferentes fases da carreira dos Educadores de Infância.

Além disso, futuras pesquisas podem explorar novas dimensões das práticas pedagógicas e analisar o papel das condições de trabalho, apoio institucional, clima organizacional e tipo de gestão na relação entre vocação, estados afetivos e práticas pedagógicas. Compreender esses fatores contextuais pode ajudar a identificar as condições que facilitam ou dificultam o florescimento dos educadores e as suas práticas.

Realizar comparações entre Educadores de Infância de instituições públicas e privadas, ou entre diferentes valências, pode contribuir para verificar se os padrões observados se mantêm ou se variam em diferentes contextos educacionais.

Outra direção promissora é investigar intervenções que promovam o florescimento, como programas de psicologia positiva, estratégias de gestão de *stress* e formação em competências socio-emocionais, avaliando seu impacto nas práticas pedagógicas dos Educadores de Infância. Isso poderia fornecer *insights* sobre como promover um ambiente de trabalho mais positivo e produtivo.

Além disso, a exploração de outros mediadores e moderadores, como resiliência, satisfação com a vida e suporte social, pode enriquecer a compreensão das dinâmicas entre a vocação, os estados afetivos e as práticas pedagógicas. A inclusão dessas variáveis ajudaria a entender melhor como elas interagem para influenciar o florescimento e o desempenho profissional.

Por fim, a realização de estudos qualitativos, como entrevistas em profundidade ou grupos focais com Educadores de Infância, poderia proporcionar uma compreensão mais detalhada de como eles percebem a vocação e o impacto dos estados afetivos nas suas práticas. Esse tipo de abordagem permitiria captar nuances e perspectivas pessoais que complementam os dados quantitativos.

Estas sugestões visam contribuir para uma compreensão mais ampla e profunda da influência da vocação e do florescimento nas práticas educativas e no bem-estar dos Educadores de Infância, além de apontar caminhos para novas descobertas e avanços na área.

5.4. Contributos Teóricos e Práticos

A presente investigação oferece algumas contribuições para o entendimento das dinâmicas entre a vocação, os estados afetivos e as práticas pedagógicas dos Educadores de Infância. A partir dos resultados obtidos, é possível delinear não apenas implicações teóricas que enriquecem o campo de estudo, mas também reflexões práticas que podem influenciar diretamente a atuação dos profissionais Educação de Infância.

Este estudo fortalece a literatura existente sobre vocação profissional ao confirmar sua relação com o florescimento e o bem-estar. Os resultados obtidos não apenas validam, mas também ampliam os modelos teóricos que conectam a vocação à satisfação no trabalho e ao desenvolvimento pessoal, trazendo novas evidências sobre a relevância da vocação no contexto da Educação de Infância.

Além disso, ao evidenciar que os estados afetivos positivos influenciam as práticas pedagógicas, esta pesquisa enriquece a teoria da Psicologia Positiva, especialmente a *broaden-and-build theory* de Fredrickson (2004), que postula que emoções positivas podem aumentar recursos psicológicos e capacidades criativas. Essa conexão é corroborada num contexto educacional específico, oferecendo novas perspectivas sobre o impacto das emoções no ambiente escolar.

Os resultados também revelaram uma correlação ligeiramente positiva entre estados afetivos negativos e florescimento, desafiando a literatura atual e sugerindo que essa relação pode ser mais complexa do que anteriormente compreendido. Tal descoberta indica a necessidade de uma abordagem mais subtil em relação ao papel dos estados afetivos negativos, abrindo espaço para novas hipóteses teóricas sobre resiliência e adaptação emocional dos Educadores.

Finalmente, a associação observada entre florescimento e a promoção de oportunidades para a participação das crianças contribui para as teorias da educação positiva e da pedagogia inclusiva. Esta descoberta sugere que o bem-estar do Educador não só traz benefícios pessoais, mas também se reflete em práticas pedagógicas que fomentam a autonomia e a participação ativa das crianças, enriquecendo a compreensão do papel do professor como facilitador de aprendizagens participativas.

Este estudo fornece informações valiosas para a criação de políticas e programas voltados à promoção do bem-estar dos Educadores de Infância, evidenciando que o florescimento desses profissionais está vinculado a práticas pedagógicas mais positivas e inclusivas. Organizações e gestores educacionais devem concentrar-se em estratégias que reforcem o senso de vocação e as emoções positivas dos Educadores por meio de formações e intervenções específicas, que podem ter um impacto direto na qualidade das práticas pedagógicas.

Considerando que as emoções positivas estão associadas à qualidade das decisões e das práticas pedagógicas, este estudo sugere que a formação de Educadores de Infância deve incluir o desenvolvimento socio-emocional e a gestão de estados afetivos. Essas competências podem não apenas aprimorar o bem-estar individual dos educadores, mas também enriquecer o ambiente de aprendizagem para as crianças.

A descoberta de que o florescimento e o senso de vocação influenciam as práticas inclusivas dos Educadores de Infância indica que promover o bem-estar dos educadores pode ser uma estratégia eficaz para estimular a autonomia e a participação das crianças. Esta descoberta é especialmente relevante para gestores e diretores de instituições de ensino, que podem implementar medidas que incentivem práticas centradas na criança.

Além disso, ao apontar que a procura de vocação pode estar relacionada a estados afetivos negativos, este estudo enfatiza a importância de oferecer apoio aos Educadores que ainda estão em processo de definição de sua identidade profissional. Programas de desenvolvimento profissional contínuo podem auxiliar os Educadores na construção de uma vocação sólida, reduzindo a ansiedade e fortalecendo sua conexão com a profissão.

5.5. Conclusões Finais

A presente investigação contribuiu para um entendimento mais amplo e fundamentado sobre o impacto da vocação e do florescimento nas práticas educativas dos Educadores de Infância. As principais conclusões sugerem que, embora a relação entre vocação e florescimento seja modesta, ela é estatisticamente significativa e reflete-se positivamente nas atitudes e comportamentos dos Educadores. Sentir o trabalho como uma vocação demonstrou estar associado a uma maior presença de emoções positivas e a um bem-estar aprimorado, o que, por sua vez, pode influenciar práticas pedagógicas mais positivas e colaborativas.

Os estados afetivos positivos mostraram-se um fator importante para o florescimento dos Educadores, reforçando a ideia de que criar ambientes educativos que promovam emoções positivas pode potencializar o bem-estar profissional. Por outro lado, a ausência de um impacto significativo dos afetos negativos destaca que o florescimento é impulsionado por emoções positivas, conforme reforçado pela literatura.

Além disso, a relação entre florescimento e a criação de oportunidades de participação das crianças, embora subtil, indica que o bem-estar dos Educadores está associado a práticas pedagógicas que incentivam a autonomia das crianças. O estudo demonstrou também que estados afetivos positivos podem influenciar a qualidade das decisões tomadas pelos Educadores, resultando em ambientes mais colaborativos e centrados na criança.

No entanto, as associações modestas e os resultados inesperados em algumas hipóteses levantam questões importantes sobre a complexidade das relações investigadas, apontando para a necessidade de uma análise mais profunda e de novas abordagens metodológicas.

Em síntese, os resultados reforçam a importância de fomentar a vocação e o bem-estar dos Educadores de Infância, promovendo ambientes educativos positivos e participativos. Com base nos dados da investigação, destaca-se a relevância de considerar intervenções e políticas institucionais que incentivem o florescimento e a vocação como alicerces para o desenvolvimento de práticas educativas mais eficazes e que promovam o envolvimento destes profissionais.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allison, L., Waters, L., & Kern, M. L. (2021). Flourishing Classrooms: Applying a Systems-Informed Approach to Positive Education. *Contemporary School Psychology*, 25(4), 395–405. <https://doi.org/10.1007/s40688-019-00267-8>
- Ariès, P. (1992). *O tempo da história*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Bae, B. (2012). Children and Teachers as Partners in Communication: Focus on Spacious and Narrow Interactional Patterns. *International Journal of Early Childhood*, 44(1), 53–69. <https://doi.org/10.1007/s13158-012-0052-3>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The Bioecological Model of Human Development. In Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). *The Bioecological Model of Human Development. Handbook of Child Psychology*.
- Butler, J., & Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profil: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1–48. <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526>
- Caldeira, A. M. S., & Zaidan, S. (2013). Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. *Paidéia*, 10(14), 15–32.
- Canário, R. (2007). Formação e desenvolvimento profissional dos professores. “Desenvolvimento Profissional Dos Professores. Para a Qualidade e Para a Equidade Da Aprendizagem Ao Longo Da Vida,” 133–148.
- Cardona, M. J. (1997). *Para a história da educação em Portugal: o discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- Comissão Europeia. (2013). Investing in children: breaking the cycle of disadvantage. *Official Journal of the European Union*.
- Comité dos Direitos da Criança. (2005). *Convenção sobre o Direitos da Criança (7)*.
- Comité Português para a UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança*.
- Conselho da Europa. (2016). *Young people's access to rights: Recommendation CM/Rec(2016)*.
- Conselho Nacional de Educação. (2019). *Relatório do Estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*.
- Convenção Sobre Os Direitos Da Criança (1989). <http://www.hrweb.org/legal/child.html>
- Correia, N., & Aguiar, C. (2017). Choosing classrooms: A structured interview on children's right to participate. *International Journal of Educational Research*, 82, 54–62. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.01.004>
- Correia, N., Carvalho, H., Fialho, M., & Aguiar, C. (2020, December 1). Teachers' practices mediate the association between teachers' ideas and children's perceived participation in early childhood education. *Children and Youth Services Review*, 108. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104668>
- Creswell, J. W. (1994, 2003). *Research design: Qualitative & quantitative approaches*. Londres: Sage.

- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. won, Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143–156. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y>
- Dik, B. J., Eldridge, B. M., Steger, M. F., & Duffy, R. D. (2012). Development and Validation of the Calling and Vocation Questionnaire (CVQ) and Brief Calling Scale (BCS). *Journal of Career Assessment*, 20(3), 242–263. <https://doi.org/10.1177/1069072711434410>
- Duffy, R. D., & Dik, B. J. (2013). Research on calling: What have we learned and where are we going? *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 428–436. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.06.006>
- Duffy, R. D., Dik, B. J., Douglass, R. P., England, J. W., & Velez, B. L. (2018). Work as a calling: A theoretical model. *Journal of Counseling Psychology*, 65(4), 423–439. <https://doi.org/10.1037/cou0000276>
- Duffy, R. D., & Sedlacek, W. E. (2007). The presence of and search for a calling: Connections to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 70(3), 590–601. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.03.007>
- Europeia, C. (14 de Dezembro de 2023). Obtido de https://commission.europa.eu/index_pt:https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/pt-pt/national-education-systems/portugal/pessoal-docente-e-formadores
- Europeia, C. (11 de Abril de 2024). https://commission.europa.eu/index_pt. Obtido de https://commission.europa.eu/index_pt:https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/pt-pt/national-education-systems/portugal/educacao-pre-escolar-e-cuidados-de-infancia
- Erikson, E. H. (1969). Identity, youth and crisis. In *Behavioral Science*, 14, 154–159. W. W. Norton Company.
- Erum, H., Abid, G., & Contreras, F. (2020). The calling of employees and work engagement: The role of flourishing at work. *Business Management and Education*, 18(1), 14–32. <https://doi.org/10.3846/bme.2020.11430>
- Farquhar, S., & White, E. J. (2014). Philosophy and Pedagogy of Early Childhood. In *Educational Philosophy and Theory*, 46 (8), 821–832. Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.783964>
- Fredrickson, B. L. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions Perspectives on Emotions and Affect NIH Public Access. In *Am Psychol*, 56 (3).
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 359(1449), 1367–1377. <https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>
- Fugate, M., Kinicki, A. J., & Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 14–38. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.10.005>
- Gilchrist, J. D., Gohari, M. R., Benson, L., Patte, K. A., & Leatherdale, S. T. (2023). Reciprocal associations between positive emotions and resilience predict flourishing among adolescents. *Health Promotion and Chronic Disease Prevention in Canada*, 43(7), 313–320. <https://doi.org/10.24095/hpcdp.43.7.01>
- Gomes, J., & Cesário, F. (2014). *Investigação em Gestão de Recursos Humanos: Um Guia de Boas Práticas*. Lisboa: Editora Escolar.

- Gomes, R. M. da S. (2012). *(Re)Configuração das Práticas Educativas na Prevenção do Stresse na Infância*. Universidade de Aveiro.
- Gradišek, P., Pečjak, S., Rijavec, M., & Jurčec, L. (2020). Teaching as a calling and well-being of slovenian and croatian teachers. *Psiholgijske Teme*, 29(2), 249–267. <https://doi.org/10.31820/pt.29.2.3>
- Gushue, G. V., Scanlan, K. R. L., Pantzer, K. M., & Clarke, C. P. (2006). The relationship of career decision-making self-efficacy, vocational identity, and career exploration behavior in African American high school students. *Journal of Career Development*, 33(1), 19–28. <https://doi.org/10.1177/0894845305283004>
- Hall, D. T., & Chandler, D. E. (2005). Psychological success: When the career is a calling. In *Journal of Organizational Behavior*, 26 (2), 155–176. <https://doi.org/10.1002/job.301>
- Holland, J. L., Gottfredson, D. C., & Power, P. G. (1980). Some Diagnostic Scales for Research in Decision Making and Personality: Identity, Information, and Barriers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6), 1191–1200.
- Huppert, F. A., & So, T. T. C. (2013). Flourishing Across Europe: Application of a New Conceptual Framework for Defining Well-Being. *Social Indicators Research*, 110(3), 837–861. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9966-7>
- INE, R. d. (23 de 05 de 2023). *Instituto Nacional de Estatística*. Obtido de Instituto Nacional de Estatística: https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaquas&DESTAQUESdest_boui=611923478&DESTAQUESmodo=2&xlang=pt
- Isen, A. M., Daubman, K. A., & Nowicki, G. P. (1987). Positive Affect Facilitates Creative Problem Solving. In *Journal of Personality and Social Psychology* (Vol. 52, Issue 6).
- Isen, A. M. (1993). *Positive affect and decision making*. (M. Lewis, & J. M. Haviland, Edits.) The Guilford Press.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jurčec, L., & Rijavec, M. (2015). *Work orientations and well/ill-being of elementary school teachers*.
- Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I. R. L. da, & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação Departamento da Educação Básica Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, Ed.). Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Kern, M. L., Waters, L., Adler, A., & White, M. (2014). Assessing Employee Wellbeing in Schools Using a Multifaceted Approach: Associations with Physical Health, Life Satisfaction, and Professional Thriving. *Psychology*, 05(06), 500–513. <https://doi.org/10.4236/psych.2014.56060>
- Kern, M. L., Williams, P., Spong, C., Colla, R., Sharma, K., Downie, A., Taylor, J. A., Sharp, S., Siokou, C., & Oades, L. G. (2020). Systems informed positive psychology. *Journal of Positive Psychology*, 15(6), 705–715. <https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1639799>
- Keyes, C. L. M. (2002). The Mental Health Continuum: From Languishing to Flourishing in Life. *Journal of Health and Social Research*, 43(2), 207–222.
- Klotz, V. K., Billett, S., & Winther, E. (2014). Promoting workforce excellence: Formation and relevance of vocational identity for vocational educational training. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 6(1). <https://doi.org/10.1186/s40461-014-0006-0>

- Kovich, M. K., Simpson, V. L., Foli, K. J., Hass, Z., & Phillips, R. G. (2023). Application of the PERMA Model of Well-being in Undergraduate Students. *International Journal of Community Well-Being*, 6(1), 1–20. <https://doi.org/10.1007/s42413-022-00184-4>
- Laura, L. (2007). “Voice” is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Lee, H. S., Lee, E. S., & Shin, Y. J. (2020). The Role of Calling in a Social Cognitive Model of Well-Being. *Journal of Career Assessment*, 28(1), 59–75. <https://doi.org/10.1177/1069072719825777>
- Li, P. H., Mayer, D., & Malmberg, L. E. (2022). Teacher well-being in the classroom: A micro-longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 115. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103720>
- Lopes Da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Luís, J. de F., Andrade, S., & Santos, P. C. (2015). A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. *Revista Brasileira de Educação*, 20(61), 521–541. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206112>
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803–855. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>
- Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A., & Araújo, S. B. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche* (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, Ed.).
- Meirinho, S. D. (2012). *Práticas Educativas num Jardim-de- Infância para a Aprendizagem das Ciências*. Universidade de Lisboa.
- Melhuish, E. (2014). *The impact of early childhood education and care on improved wellbeing*. <https://ro.uow.edu.au/sspapers>
- Neves, R. (2020). Ser Professor em Portugal: a problemática do acesso à formação/profissão. *Instrumento - Revista de Estudo e Pesquisa Em Educação*, 22, 216–230. <https://doi.org/https://doi.org/10.34019/1984-5499.2020.v22.30715>
- Nicholas, M., Rouse, E., & Paatsch, L. (2021). Child-centred teaching: Helping each child to reach their full potential. *Education Sciences*, 11(6). <https://doi.org/10.3390/educsci11060280>
- Niven, K. (2013). Affect - Encyclopedia of Behavioral Medicine. In Marc D. Gellman & J. Rick Turner (Eds.), *Encyclopedia of Behavioral Medicine*. Springer Science+Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1005-9>
- Pais-Ribeiro, J. L. (2021). POSITIVE PSYCHOLOGY 2.0. *Psicologia, Saúde & Doença*, 22(01), 14–24. <https://doi.org/10.15309/21psd220103>
- Parecer nº1/1994 do Conselho nacional de Educação Pré-Escolar em Portugal. (1994). In *Diário da República, II Série, no 135* (pp. 14–28).
- Parola, A., Zammitti, A., & Marcionetti, J. (2023). Career Calling, Courage, Flourishing and Satisfaction with Life in Italian University Students. *Behavioral Sciences*, 13(4). <https://doi.org/10.3390/bs13040345>
- Perren, S., Herrmann, S., Iljuschin, I., Frei, D., Körner, C., & Sticca, F. (2017). Child-centred educational practice in different early education settings: Associations with professionals’ attitudes, self-efficacy,

- and professional background. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 137–148. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.07.001>
- Pinho, A. M., & Cró, M. de L. (2012). Educação de infância em Portugal: perspectiva histórica. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 17(2), 205–215.
- Prizmić-Larsen, Z., Kaliterna-Lipovčan, L., Larsen, R., Brkljačić, T., & Brajša-Žganec, A. (2020). The Role of Flourishing in Relationship between Positive and Negative Life Events and Affective Well-Being. *Applied Research in Quality of Life*, 15(5), 1413–1431. <https://doi.org/10.1007/s11482-019-09743-y>
- Reis, F. L. (2018). *Investigação Científica e Trabalhos Académicos - Guia Prático* (1 ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Rodrigo-Ruiz, D. (2016). Effect of Teachers' Emotions on Their Students: Some Evidence. In *Journal of Education & Social Policy*, 3 (4). www.jespnet.com
- Rufino, L. G. B., & Souza Neto, S. de. (2022). Saberes Docentes, Práticas Educativas e Formação de Professores: Desafios, Possibilidades e Direções Futuras. *Colloquium Humanarum*, 19(1), 158–175. <https://doi.org/10.5747/ch.2022.v19.h532>
- Rusk, R. D., & Waters, L. E. (2013). Tracing the size, reach, impact, and breadth of positive psychology. *Journal of Positive Psychology*, 8(3), 207–221. <https://doi.org/10.1080/17439760.2013.777766>
- Santos, F. F. (11 de 6 de 2023). *PORDATA*. Obtido de <http://www.pordata.pt>
- Schwartz, B., Ward, A., Lyubomirsky, S., Monterosso, J., White, K., & Lehman, D. R. (2002). Maximizing versus satisficing: Happiness is a matter of choice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(5), 1178–1197. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.83.5.1178>
- Seiler, C. W., & Simoni, H. (2012). *Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz* (Instituto Meierhofer para a Criança, Ed.). UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação e Rede Suíça de Cuidados Infantis. <https://www.researchgate.net/publication/320907410>
- Seligman, M. E. (2011). *Flourish*. Nova York: Free Press.
- Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *Journal of Positive Psychology*, 13(4), 333–335. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *The American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *The American Psychologist*, 60(5), 410–421. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>
- Silva, A. J., & Caetano, A. (2013). Validation of the Flourishing Scale and Scale of Positive and Negative Experience in Portugal. *Social Indicators Research*, 110(2), 469–478. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9938-y>
- Skorikov, V. B., & Vondracek, F. W. (2011). Occupational Identity. In *Handbook of Identity Theory and Research* (pp. 693–714). Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_29

- Skorikov, V., & Vondracek, F. W. (1998). Vocational identity development: Its relationship to other identity domains and to overall identity development. *Journal of Career Assessment*, 6(1), 13–35. <https://doi.org/10.1177/106907279800600102>
- Stets, J. E., & Burke, P. J. (2000). Identity Theory and Social Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(3), 224–237.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. In *Educational Psychology Review*, 15(4).
- Tadeu, B. (2014). A Legislação Portuguesa para a Pequena Infância: uma Visão Sociológica sobre a Infância. *Interações*, 159–175. <http://www.eses.pt/interaccoes>
- Trigwell, K. (2012). Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education. *Instructional Science*, 40(3), 607–621. <https://doi.org/10.1007/s11251-011-9192-3>
- Turner, K., & Thielking, M. (2019). Teacher wellbeing: Its effects on teaching practice and student learning. *Issues in Educational Research*, 29(3), 938–960.
- Turner, K., Thielking, M., & Meyer, D. (2021). Teacher wellbeing, teaching practice and student learning. *Issues in Educational Research*, 31(4), 1293–1311.
- Vanderweele, T. J. (2017). On the promotion of human flourishing. In *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* (Vol. 114, Issue 31, pp. 8148–8156). National Academy of Sciences. <https://doi.org/10.1073/pnas.1702996114>
- Vasconcelos, T. (2024). Educação de Infância: nos 50 anos de construção do edifício. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 28, 1–27. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2024.16151>
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and Validation of Brief Measures of Positive and Negative Affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063–1070.
- Weiss, H. M., & Cropanzano, R. (1996). Affective Events Theory: A theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experiences at work. *Organizational Behavior*, 18, 1–74.
- Willemse, M., & Deacon, E. (2015). Experiencing a sense of calling: The influence of meaningful work on teachers' work attitudes. *SA Journal of Industrial Psychology*, 41(1). <https://doi.org/10.4102/sajip.v41i1.1274>
- Yin, H., Tam, W. W. Y., & Lau, E. (2022). Examining the relationships between teachers' affective states, self-efficacy, and teacher-child relationships in kindergartens: An integration of social cognitive theory and positive psychology. *Studies in Educational Evaluation*, 74. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101188>

7. ANEXOS

Secção 1 de 11

A Vocação Profissional e o Florescimento do Educador de Infância: impactos nas atitudes e comportamentos em contexto escolar

Este questionário tem por base o trabalho de investigação que está a ser desenvolvido no âmbito da dissertação de **Mestrado em Gestão de Recursos Humanos da Escola Superior de Gestão do Instituto Politécnico de Tomar**.

Tem como objetivo **percecionar junto dos Profissionais de Educação de Infância, de que forma a vocação profissional e o florescimento do Educador de Infância impactam nas suas atitudes e comportamentos em contexto escolar**.

O tempo estimado de preenchimento é de **20 minutos**. A sua colaboração é fundamental para a realização da investigação.

Por favor, leia atentamente todas as questões, assinalando a opção que melhor representa a sua opinião. Não existem respostas certas ou erradas, apenas é solicitado que responda com a máxima sinceridade.

Os dados recolhidos são anónimos e confidenciais, sendo utilizados única e exclusivamente para fins de investigação. Não existem respostas certas ou erradas, apenas é solicitado que responda com a máxima sinceridade.

Para qualquer esclarecimento adicional, contatar aluno24462@ipt.pt.

Exerce ou já exerceu funções como Educador(a) de Infância em Portugal? *

Sim

Não

Após a secção 1 Continuar para a secção seguinte

Secção 2 de 11

Declaração de Consentimento



Descrição (opcional)

Declaro que tomei conhecimento de que o carácter da minha participação é totalmente confidencial e voluntário. Compreendo que posso desistir de participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo próprio. Após a minha participação, posso ter acesso aos resultados da investigação, mediante pedido por e-mail. *

- Aceito participar neste estudo.
- Não aceito participar neste estudo.

Após a secção 2 Continuar para a secção seguinte

Secção 3 de 11

Caracterização Sócio- Demográfica



Estas questões visam compreender e caracterizar a amostra em termos de características demográficas, como idade, sexo, nível de escolaridade, situação face ao emprego, experiência profissional, entre outros. A análise sócio- demográfica ajuda a contextualizar os dados recolhidos, facilitando a compreensão das diferentes perspetivas e experiências inquiridos relativamente à temática em investigação.

Indique a sua idade. *

Texto de resposta curta

Indique o seu sexo. *

- Masculino
- Feminino
- Prefiro não dizer

Qual o seu estado civil? *

- Solteiro(a)/ Unido(a) de Facto
- Casado
- Divorciado(a)
- Viúvo(a)

Qual o seu nível de escolaridade? *

- Bacharelato
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento

Qual a sua formação que o habilita para a docência? *

- Bacharelato ou Equivalente + Cursos de Complemento da Formação Científica e Pedagógica
- Licenciatura em Educação de Infância - Pré Bolonha
- Mestrado em Educação Pré- Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico
- Mestrado em Educação Pré- Escolar

Qual a sua situação face ao emprego? *

- Empregado
- Desempregado

Quantos anos de serviço tem como Educador(a) de Infância? *

Texto de resposta curta

.....

Qual a tipologia da(s) instituição/ instituições onde exerceu funções? *

- Público
- Ensino Particular e Cooperativo
- Instituição Particular de Solidariedade Social
- Creche Municipal
- Outra

Em que valência exerce/ exerceu funções? *

- Creche
- Jardim de Infância

Após a secção 3 Ir para a secção 5 (Secção sem título)



Secção 4 de 11

Obrigada!



Queremos expressar o nosso sincero agradecimento pela sua participação até este ponto no inquérito. Entendemos que não lhe será possível prosseguir com o inquérito. Valorizamos o tempo que dedicou a responder às nossas questões.

Após a secção 4 Continuar para a secção seguinte



Secção 5 de 11

Secção sem título



Caso esteja a preencher o questionário no telemóvel, alertamos para a existência de itens de resposta que não estão visíveis, pelo que deverá deslizar o ecrã para o lado esquerdo.

Após a secção 5 Ir para a secção 6 (Vocação Profissional)



Secção 6 de 11

Vocação Profissional



Indique em que medida acredita que as seguintes afirmações o descrevem.
Responda tendo em consideração a sua carreira como um todo.
Tente não responder apenas como você acha que "deveria" responder; em vez disso, tente ser o mais preciso e objetivo possível ao autoavaliar-se.
Se alguma das perguntas simplesmente não lhe fizer sentido, "1" será a resposta mais apropriada.

	1 - Não é verdadeiro para mim.	2	3	4 - Absolutamente verdadeiro para mim.
Acredito que tenho vocação para a minha linha de trabalho atual.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estou à procura da minha vocação na minha carreira.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O meu trabalho ajuda-me a cumprir o meu propósito de vida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Procuro um trabalho que me ajude a cumprir o meu propósito de vida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estou à procura de uma carreira que torne o mundo um lugar melhor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Pretendo construir uma carreira que dê sentido à minha vida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quero encontrar um emprego que atenda a algumas necessidades da sociedade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não acredito que um poder superior me tenha guiado até à minha carreira.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O aspeto mais importante da minha carreira é o seu papel em ajudar e atender às necessidades dos outros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estou a tentar construir uma carreira que beneficie a sociedade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fui atraído(a) por algo superior para seguir a minha linha de trabalho atual.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fazer a diferença para os outros é a principal motivação da minha carreira.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anseio por um sentido de vocação na minha carreira.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eventualmente, espero que a minha carreira se alinhe com o meu propósito de vida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vejo a minha carreira como um caminho para um propósito de vida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Procuro um emprego onde a minha carreira beneficie claramente as outras pessoas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O meu trabalho contribui para o bem comum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estou a tentar descobrir qual é a minha vocação no contexto da minha carreira.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estou a tentar identificar a área de trabalho que deveria seguir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A minha carreira é uma parte importante do meu significado de vida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quero seguir uma carreira que se adapte à razão da minha existência.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Procuro sempre avaliar até que ponto o meu trabalho é benéfico para os outros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prossigo a minha linha de trabalho atual porque acredito que é a minha vocação atual.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tento viver o meu propósito de vida quando estou no trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Florescimento

Em seguida apresentam-se algumas afirmações com as quais pode discordar ou concordar. Assinale, por favor, em que medida concorda ou discorda com cada uma delas.

*

	1- Discordo completamente	2	3	4	5	6	7- Conc completa
Levo uma vida com propósito e significado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As minhas relações sociais dão-me suporte e são recompensadoras.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estou envolvido e interessado nas minhas atividades diárias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contribuo ativamente para a felicidade e bem-estar dos outros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sou competente e capaz de fazer as atividades que são importantes para mim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sou uma boa pessoa e vivo uma boa vida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sou otimista acerca do meu futuro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As pessoas respeitam-me.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Secção 8 de 11

Estados Afetivos



Em seguida apresentam-se diferentes estados afetivos. Assinale, por favor, considerando os diferentes momentos temporais, a intensidade/ frequência com que os sente.

Sinto-me **Entusiasmado(a)** *

	Nada	Um pouco	Moderadamente	Bastante	Muito
Neste momento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hoje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Últimos dias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Últimas seman...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Último ano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No geral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sinto-me **Interessado(a)** *

	Nada	Um pouco	Moderadamente	Bastante	Muito
Neste momento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hoje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Últimos dias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Últimas seman...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Último ano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No geral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sinto-me **Determinado(a)** *

	Nada	Um pouco	Moderadamente	Bastante	Muito
Neste momento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hoje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Últimos dias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Últimas seman...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Último ano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No geral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sinto-me **Empolgado(a)** *

	Nada	Um pouco	Moderadamente	Bastante	Muito
Neste momento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hoje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Últimos dias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Últimas seman...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Último ano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No geral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sinto-me **Inspirado(a)** *

	Nada	Um pouco	Moderadamente	Bastante	Muito
Neste momento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hoje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Últimos dias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Últimas seman...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Último ano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No geral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

...

Sinto-me **Alerta** *

	Nada	Um pouco	Moderadamente	Bastante	Muito
Neste momento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hoje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Últimos dias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Últimas seman...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Último ano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No geral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sinto-me **Ativo(a)** *

	Nada	Um pouco	Moderadamente	Bastante	Muito
Neste momento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hoje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Últimos dias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Últimas seman...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Último ano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No geral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sinto-me **Forte** *

	Nada	Um pouco	Moderadamente	Bastante	Muito
Neste momento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hoje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Últimos dias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Últimas seman...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Último ano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No geral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sinto-me **Orgulhoso(a)** *

	Nada	Um pouco	Moderadamente	Bastante	Muito
Neste momento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hoje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Últimos dias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Últimas seman...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Último ano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No geral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sinto-me **Atento(a)** *

	Nada	Um pouco	Moderadamente	Bastante	Muito
Neste momento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hoje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Últimos dias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Últimas seman...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Último ano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No geral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Sinto-me **Assustado(a)** *

	Nada	Um pouco	Moderadamente	Bastante	Muito
Neste momento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hoje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Últimos dias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Últimas seman...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Último ano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No geral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sinto-me com **Medo** *

	Nada	Um pouco	Moderadamente	Bastante	Muito
Neste momento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hoje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Últimos dias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Últimas seman...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Último ano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No geral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sinto-me **Chateado(a)** *

	Nada	Um pouco	Moderadamente	Bastante	Muito
Neste momento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hoje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Últimos dias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Últimas seman...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Último ano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No geral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

...

Sinto-me **Angustiado(a)** *

	Nada	Um pouco	Moderadamente	Bastante	Muito
Neste momento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hoje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Últimos dias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Últimas seman...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Último ano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No geral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sinto-me **Ansioso(a)** *

	Nada	Um pouco	Moderadamente	Bastante	Muito
Neste momento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hoje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Últimos dias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Últimas seman...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Último ano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No geral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sinto-me **Nervoso(a)** *

	Nada	Um pouco	Moderadamente	Bastante	Muito
Neste momento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hoje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Últimos dias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Últimas seman...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Último ano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No geral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sinto-me **Envergonhado(a)** *

	Nada	Um pouco	Moderadamente	Bastante	Muito
Neste momento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hoje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Últimos dias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Últimas seman...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Último ano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No geral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sinto-me **Culpado(a)** *

	Nada	Um pouco	Moderadamente	Bastante	Muito
Neste momento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hoje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Últimos dias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Últimas seman...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Último ano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No geral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sinto-me **Irritado(a)** *

	Nada	Um pouco	Moderadamente	Bastante	Muito
Neste momento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hoje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Últimos dias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Últimas seman...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Último ano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No geral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

☰

Sinto-me **Hostil** *

	Nada	Um pouco	Moderadamente	Bastante	Muito
Neste momento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hoje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Últimos dias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Últimas seman...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Último ano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No geral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Após a secção 8 Continuar para a secção seguinte



Atitudes do Educador

Em seguida apresentam-se algumas afirmações com as quais pode discordar ou concordar. Assinale, por favor, em que medida concorda ou discorda com cada uma delas. Responda tendo em consideração a sua carreira como um todo. Tente não responder apenas como você acha que "deveria" responder; em vez disso, tente ser o mais preciso e objetivo possível ao autoavaliar-se. Se alguma das perguntas simplesmente não lhe fizer sentido, "1" será a resposta mais apropriada.

*

	1- Discordo totalmente	2	3	4	5- Concordo totalmente.
As ideias das crianças são muito enriquecedoras para as rotinas diárias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se as crianças ajudarem nas tarefas diárias podem sentir-se importantes e capazes de contribuir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Até as crianças pequenas procuram a aceitação da comunidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As crianças aprendem fazendo e experimentando por elas próprias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As crianças precisam de fazer uma ligação entre as novas experiências e as anteriores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É tarefa dos Educadores proporcionar às crianças ambientes e rotinas diárias que lhes permitam acumular experiências diversificadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os Educadores devem oferecer às crianças materiais com os quais ainda não estejam familiarizadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O ambiente de aprendizagem deve permitir que as crianças percebam uma situação com todos os seus sentidos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Práticas Participativas Percebidas

Em seguida apresentam-se algumas afirmações. Assinale, por favor, em que medida se encontra a sua percepção das práticas pedagógicas participativas na sua sala de aula. Responda tendo em consideração a sua carreira como um todo. Tente não responder apenas como você acha que "deveria" responder; em vez disso, tente ser o mais preciso e objetivo possível ao autoavaliar-se. Se alguma das perguntas simplesmente não lhe fizer sentido, "1" será a resposta mais apropriada.

	1- Não é típico.	2	3	4	5- Extremamente típico.
Na minha sala, incluo os interesses e ideias das crianças nos meus objetivos de planeamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Na minha sala, crio oportunidades para as crianças expressarem as suas ideias e opiniões diariamente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Na minha sala, as crianças participam na avaliação do nosso trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Na minha sala,
ofereço
oportunidades
para as
crianças
partilharem as
suas
experiências
pessoais
durante
atividades em
grupo,
diariamente.

Na minha sala,
as regras para a
vida comum
são definidas
com as
crianças.

Na minha sala,
as crianças são
responsáveis
pelas tarefas
diárias
necessárias à
vida coletiva.

Na minha sala,
as crianças
fazem
propostas de
atividades e
brincadeiras
aos adultos.

Na minha sala,
as crianças
participam na
definição das
tarefas da sala
de aula.

Na minha sala,
as crianças
escolhem as
suas
brincadeiras.

Na minha sala,
as crianças têm
liberdade de
movimento e
podem decidir
onde brincar/
trabalhar.

Na minha sala, os problemas são debatidos em grupo, para que as crianças encontrem as suas próprias soluções.

Na minha sala, as crianças são responsáveis por documentar as atividades que escolheram.

Na minha sala, defino o plano de atividades para garantir que os meus objetivos para o grupo sejam alcançados/ conhecidos.

Na minha sala, estabeleço as regras que as crianças têm de seguir.

Na minha sala,
eu decido como
as áreas e os
materiais
são/estão
organizados,
com base no
espaço da sala
de aula e nos
meus objetivos
para o grupo.

Na minha sala,
todas as
crianças fazem
os mesmos
trabalhos com
os mesmos
materiais.

Na minha sala,
o horário é
definido por
mim ou pela
Coordenação/
Direção da
escola e as
crianças (pais!)
sabem que o
devem cumprir.

Na minha sala,
as crianças
participam na
tomada de
decisões sobre
a organização/
dinâmica da
escola.

Anexo B – Escalas

Calling and Vocation Questionnaire (CVQ)

Dik, B. J., Eldridge, B. M., Steger, M. F., & Duffy, R. D. (2012). Development and Validation of the Calling and Vocation Questionnaire (CVQ) and Brief Calling Scale (BCS). <i>Journal of Career Assessment</i> , 20(3), 242–263. https://doi.org/10.1177/1069072711434410		
Original	Tradução PT	Revisão
<i>I believe that I have been called to my current line of work.</i>	Acredito que fui chamado para a minha atual linha de trabalho.	Acredito que tenho vocação para a minha linha de trabalho atual.
<i>I'm searching for my calling in my career.</i>	Estou à procura da minha vocação na minha carreira.	
<i>My work helps me live out my life's purpose.</i>	O meu trabalho ajuda-me a cumprir o meu propósito de vida.	
<i>I am looking for work that will help me live out my life's purpose.</i>	Procuo um trabalho que me ajude a cumprir o meu propósito de vida.	
<i>I am trying to find a career that ultimately makes the world a better place.</i>	Estou à procura de uma carreira que torne o mundo um lugar melhor.	
<i>I intend to construct a career that will give my life meaning.</i>	Pretendo construir uma carreira que dê sentido à minha vida.	
<i>I want to find a job that meets some of society's needs.</i>	Quero encontrar um emprego que atenda a algumas necessidades da sociedade.	
<i>I do not believe that a force beyond myself has helped guide me to my career.</i>	Não acredito que uma força além de mim tenha ajudado a guiar-me na minha carreira.	Não acredito que um poder superior me tenha guiado até à minha carreira.
<i>The most important aspect of my career is its role in helping to meet the needs of others.</i>	O aspeto mais importante da minha carreira é o seu papel em ajudar e atender às necessidades dos outros.	
<i>I am trying to build a career that benefits society.</i>	Estou a tentar construir uma carreira que beneficie a sociedade.	
<i>I was drawn by something beyond myself to pursue my current line of work.</i>	Fui atraído por algo para além de mim para seguir a minha atual linha de trabalho.	Fui atraído por algo superior para seguir a minha linha de trabalho atual.
<i>Making a difference for others is the primary motivation in my career.</i>	Fazer a diferença para os outros é a principal motivação da minha carreira.	
<i>I yearn for a sense of calling in my career.</i>	Anseio por um sentido de vocação na minha carreira.	
<i>Eventually, I hope my career will align with my purpose in life.</i>	Eventualmente, espero que a minha carreira se alinhe com o meu propósito de vida.	

<i>I see my career as a path to purpose in life.</i>	Venho a minha carreira como um caminho para um propósito de vida.	
<i>I am looking for a job where my career clearly benefits others.</i>	Procuro um emprego onde a minha carreira beneficie claramente as outras pessoas.	
<i>My work contributes to the common good.</i>	O meu trabalho contribui para o bem comum.	
<i>I am trying to figure out what my calling is in the context of my career.</i>	Estou tentado a descobrir qual é a minha vocação no contexto da minha carreira.	Estou a tentar descobrir qual é a minha vocação no contexto da minha carreira.
<i>I'm trying to identify the area of work I was meant to pursue.</i>	Estou a tentar identificar a área de trabalho que deveria seguir.	
<i>My career is an important part of my life's meaning.</i>	A minha carreira é uma parte importante do significado da minha vida.	
<i>I want to pursue a career that is a good fit with the reason for my existence.</i>	Quero seguir uma carreira que se adapte à razão da minha existência.	
<i>I am always trying to evaluate how beneficial my work is to others.</i>	Procuro sempre avaliar até que ponto o meu trabalho é benéfico para os outros.	
<i>I am pursuing my current line of work because I believe I have been called to do so.</i>	Prossigo a minha atual linha de trabalho porque acredito que fui chamado para isso.	Prossigo a minha linha de trabalho atual porque acredito que é a minha vocação.
<i>I try to live out my life purpose when I am at work.</i>	Tento viver o meu propósito de vida quando estou no trabalho.	

Educational Attitudes Scale (EAS)

<p>Perren, S., Herrmann, S., Iljuschin, I., Frei, D., Körner, C., & Sticca, F. (2017). Child-centred educational practice in different early education settings: Associations with professionals' attitudes, self-efficacy, and professional background. <i>Early Childhood Research Quarterly</i>, 38, 137–148. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.07.001</p>		
Original	Tradução PT	Revisão
<i>The children's ideas are a very great enrichment to the daily care routines.</i>	As ideias das crianças são enriquecedoras nas rotinas diárias de cuidado.	
<i>If children help with daily tasks they can feel importante and able to contribute.</i>	Se as crianças ajudarem nas tarefas diárias podem sentir-se capazes de contribuir.	Se as crianças ajudarem nas tarefas diárias podem sentir-se importantes e capazes de contribuir.
<i>Even young children seek the acceptance of the community.</i>	Até as crianças pequenas procuram a aceitação da comunidade.	
<i>Children learn by doing and trying things out by themselves.</i>	As crianças aprendem fazendo e experimentando sozinhas.	As crianças aprendem fazendo e experimentando por elas próprias.
<i>Children need to connect new experiences to previous ones.</i>	As crianças precisam de conectar as novas experiências às anteriores.	As crianças precisam de fazer uma ligação entre as novas experiências e as anteriores.
<i>It is the adults' task to provide children with surroundings and daily routines that allow them to gather diverse experiences.</i>	É tarefa dos adultos proporcionar às crianças ambientes e rotinas diárias que lhes permitam acumular diversas experiências.	É tarefa dos adultos proporcionar às crianças ambientes e rotinas diárias que lhes permitam acumular experiências diversas.
<i>Childcare workers should offer children toys and materials with which they are not yet familiar.</i>	Os prestadores de cuidados infantis devem oferecer às crianças materiais com os quais ainda não estejam familiarizadas.	
<i>The learning environment needs to allow children to perceive a situation with all their senses.</i>	O ambiente de aprendizagem deve permitir que as crianças percebam uma situação com todos os seus sentidos.	

Positive Affect Negative Affect (PANAS)

Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and Validation of Brief Measures of Positive and Negative Affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063–1070.

Original	Tradução	Retroversão
<i>Enthusiastic</i>	Entusiasmado	
<i>Interested</i>	Interessado	
<i>Determined</i>	Determinado	
<i>Excited</i>	Excitado	Empolgado (não gosto muito da palavra excitado, poderá levar a outras conotações)
<i>Inspired</i>	Inspirado	
<i>Alert</i>	Alerta	
<i>Active</i>	Ativo	
<i>Strong</i>	Forte	
<i>Proud</i>	Orgulhoso	
<i>Attentive</i>	Atento	Atencioso (dependendo do contexto)
<i>Scared</i>	Assustado	
<i>Afraid</i>	Com medo	
<i>Upset</i>	Chateado	
<i>Distressed</i>	Angustiado	
<i>Jittery</i>	Ansioso	
<i>Nervous</i>	Nervoso	
<i>Ashamed</i>	Envergonhado	
<i>Guilty</i>	Culpado	
<i>Irritable</i>	Irritado	
<i>Hostile</i>	Hostil	

Teacher's Perceived Participation Practices Scale (TPPP)

Correia, N., Carvalho, H., Fialho, M., & Aguiar, C. (2020, December 1). Teachers' practices mediate the association between teachers' ideas and children's perceived participation in early childhood education. <i>Children and Youth Services Review</i> , 108. https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2019.104668		
Original	Tradução PT	Revisão
<i>In my classroom, I include children's interests and ideas in my goals and planning.</i>	Na minha sala, incluo os interesses e ideias das crianças nos meus objetivos de planeamento.	
<i>In my classroom, I create daily opportunities for children to express their ideas and opinions.</i>	Na minha sala, crio oportunidades diárias para as crianças expressarem as suas ideias e opiniões	Na minha sala, crio oportunidades para as crianças expressarem as suas ideias e opiniões diariamente.
<i>In my classroom, children participate in the evaluation of our work.</i>	Na minha sala, as crianças participam na avaliação do nosso trabalho.	
<i>In my classroom, I provide daily opportunities for children to share their personal experiences during group activities.</i>	Na minha sala, ofereço oportunidades diárias para as crianças partilharem as suas experiências pessoais durante atividades em grupo.	Na minha sala, ofereço oportunidades para as crianças partilharem as suas experiências pessoais durante atividades em grupo diariamente.
<i>In my classroom, rules for common life are set with the children.</i>	Na minha sala, as regras para a vida comum são definidas com as crianças.	
<i>In my classroom, children are responsible for daily tasks needed for collective life.</i>	Na minha sala, as crianças são responsáveis pelas tarefas diárias necessárias à vida coletiva.	
<i>In my classroom, children make proposals of activities and play to the adults.</i>	Na minha sala, as crianças fazem propostas de atividades e brincam para os adultos.	
<i>In my classroom, children participate in the definition of classroom tasks.</i>	Na minha sala, as crianças participam na definição das tarefas da sala de aula.	
<i>In my classroom, children choose their play.</i>	Na minha sala, as crianças escolhem as suas brincadeiras.	
<i>In my classroom, children have freedom of movement and may decide where to play/work.</i>	Na minha sala, as crianças têm liberdade de movimento e podem decidir onde brincar/ trabalhar.	
<i>In my classroom, problems are debated in group, so that children find their own solutions.</i>	Na minha sala, os problemas são debatidos em grupo, para que as crianças encontrem as suas próprias soluções.	

<i>In my classroom, children are responsible for documenting the activities they choose.</i>	Na minha sala, as crianças são responsáveis por documentar as atividades que escolheram.	
<i>In my classroom, I define the activity plan to ensure that my goals for the group are met.</i>	Na minha sala, defino o plano de atividade para garantir que os meus objetivos para o grupo sejam alcançados.	
<i>In my classroom, I set the rules that children must follow.</i>	Na minha sala, estabeleci regras que as crianças devem seguir.	Na minha sala, estabeleço as regras que as crianças têm de seguir.
<i>In my classroom, I decide how areas and materials are organized, based on classroom space and my goals for the group.</i>	Na minha sala, eu decido como as áreas e os materiais são organizados, com base no espaço da sala de aula e nos meus objetivos para o grupo.	
<i>In my classroom, all children do the same work, with the same materials.</i>	Na minha sala, todas as crianças fazem os mesmos trabalhos com os mesmos materiais.	
<i>In my classroom, the schedule is set by me or the center coordination and children know they must comply.</i>	Na minha sala, o horário é definido por mim ou pela Coordenação/ Direção da escola e as crianças (pais!) sabem que o devem cumprir.	
<i>In my classroom, children participate in decision-making about the center's organization/Dynamics. (reverse)</i>	Na minha sala, as crianças participam na tomada de decisões sobre a organização/ dinâmica da escola (reverso).	