

FORMAÇÃO E COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

TRAINING AND PROFESSIONAL SKILLS FOR TEACHING IN BASIC EDUCATION

Elza Mesquita 

Centro de Investigação em Educação Básica, CIEB
Instituto Politécnico de Bragança, IPB
Bragança, Portugal
elza@ipb.pt

Angelina Sanches 

Centro de Investigação em Educação Básica, CIEB
Instituto Politécnico de Bragança, IPB
Bragança, Portugal
asanches@ipb.pt

Ilda Freire-Ribeiro 

Centro de Estudos em Educação e Inovação
(CI&DEI), Portugal
Instituto Politécnico de Bragança, IPB
Bragança, Portugal
ilda@ipb.pt

Céu Ribeiro 

Centro de Estudos em Educação e Inovação
(CI&DEI), Portugal
Instituto Politécnico de Bragança, IPB
Bragança, Portugal
ceu@ipb.pt

Resumo. O presente artigo centra-se na discussão da formação inicial de educadores de infância/professores e das competências a desenvolverem para que melhor possam envolver-se na construção de uma educação básica de qualidade. Consideramos que a competência se manifesta na articulação de três elementos essenciais, nomeadamente o saber-agir que pressupõe o saber mobilizar e combinar recursos em contexto real, o querer-agir estando este intrinsecamente conexo à motivação e o poder-agir que se sustém na e em ação. O estudo desenvolvido, de caráter exploratório, teve como principal objetivo averiguar a perspetiva de futuros educadores/professores que se encontravam, no ano letivo 2020/2021, a frequentar o curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico numa escola superior de educação do nordeste de Portugal, sobre a importância atribuída a um conjunto de competências, envolvendo as dimensões interpessoal, metodológica, comunicativa, de planificação e gestão da docência, de trabalho em equipa e de inovação que podem ajudar a configurar um perfil de competências profissionais para a docência. Como instrumento de recolha de dados aplicou-se um inquérito por questionário constituído por questões iniciais em que se pretendia obter as características dos entrevistados e, numa outra secção, organizou-se um bloco formado por questões fechadas e abertas com um tema homogêneo. Para a análise dos dados das questões fechadas recorreu-se a métodos estatísticos [Statistical Package for the Social Sciences IBM (SPSS) 23]. Os resultados apontam para uma maior valorização de elementos associados às competências comunicativa, inovação e interpessoal.

Palavras-chave: formação inicial de professores; educação básica; competências para a docência.

Abstract. This article focuses on the discussion of the initial training of kindergarten/teachers and the skills to be developed so that they can be better involved in the construction of quality basic education. We believe that competence is manifested in the articulation of three essential elements, namely the know-how-to-act, which presupposes knowing how to mobilize and combine resources in a real context, the will-to-act, which is intrinsically connected to motivation, and the power-to-act that is sustained in and in action. The exploratory study developed had as its main objective to investigate the perspective of future educators/teachers who were, in the 2020/2021 school year, attending the Master's course in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of the Basic Education in a higher education school in north-eastern of Portugal, about the importance given to a set of skills, involving the interpersonal, methodological, communicative, planning and teaching management, teamwork and innovation dimensions that can help shape a profile of professional skills for teaching. As a data collection instrument, a questionnaire was applied, consisting of initial questions in which it was intended to obtain the characteristics of the interviewees and, in a nother section, a block formed by closed and open questions with a homogeneous theme was organized. For the analysis of the data from the closed questions, statistical methods were used [Statistical Package for the Social Sciences IBM (SPSS) 23]. The results point to a greater appreciation of elements associated with communicative, innovation and interpersonal skills.

Keywords: initial teacher training; basic education; teaching skills.

INTRODUÇÃO

O importante papel que se reconhece à educação básica, enquanto estrutura base a uma aprendizagem, cidadania e percurso escolar e profissional bem sucedidos e à ação profissional dos educadores/professores, enquanto agentes facilitadores desse processo, justificam que se repensem as competências que os sistemas educativos lhes devem permitir desenvolver.

Relembramos que um dos objetivos previstos pela Organização das Nações Unidas (2015) para um Desenvolvimento Sustentável, na Agenda 2030, diz respeito à promoção de uma educação de qualidade e promovê-la requer investir-se, entre outros aspetos, na formação dos docentes. A sustentar esta ideia Flores

(2017) refere que “a formação de professores não constitui a panaceia para todos os problemas da educação, mas pode fazer a diferença na qualidade dos professores e do ensino nas escolas e, conseqüentemente, na melhoria da aprendizagem dos alunos” (p.1). Por outro lado, são de considerar as exigências e os desafios crescentes, de natureza cada vez mais complexa e incerta, com que os educadores/professores se confrontam, exigindo-lhes o domínio de competências profissionais e pessoais de natureza diversificada. Neste âmbito, é de sublinhar a diversidade de papéis e de funções que são chamados a desempenhar, ultrapassando o âmbito da sala de atividades/aula, bem como o clima de incerteza e de constante mudança que caracteriza a atividade docente. Questões como as relacionadas com a identidade, a segurança, a sustentabilidade, a interculturalidade, a equidade, a paz e a justiça, a inovação e a criatividade encerram desafios aos quais uma formação para a docência na educação básica não pode ficar indiferente.

Nesta linha e, procurando dar o nosso contributo, como investigadoras, quisemos saber que que competências privilegiam os futuros educadores/professores para que se tornem, potencialmente, capazes de uma intervenção responsável aos desafios e exigências que se colocam à educação básica?

Cruzam essa reflexão não apenas a preocupação com as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos futuros educadores/professores, mas também com a aprendizagem das crianças com quem trabalham, bem como dos contextos em que se integram ou podem vir a integrar-se. Reconhecendo o valor e o impacto que a docência assume na qualidade da educação, pressupõe-se o desenvolvimento de um perfil de competências que proporcione ter nas escolas, como se prevê no Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio), profissionais bem preparados e motivados para promover a exigente e árdua tarefa de ensinar. Nesta perspetiva, importa conhecermos a perspetiva de futuros educadores/professores sobre as competências que mais valorizam, recolhendo dados junto de estudantes que se encontravam em formação profissional para a docência na educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB) no ano letivo 2020/2021, numa escola superior de educação situada no nordeste de Portugal continental.

FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO PARA DOCÊNCIA

A complexidade e a incerteza que caracterizam a atividade profissional dos educadores de infância e dos professores do 1.º CEB pressupõem o domínio de competências que lhes possibilitem concretizar, com qualidade, a diversidade de tarefas que são solicitados a desenvolver. A qualidade da sua formação tem estado na base de algumas mudanças promovidas, nas duas primeiras décadas do século XXI, ao nível das políticas educativas da União Europeia, como a que diz respeito à reorganização da formação inicial e à exigência de qualificação com o grau de mestrado para a lecionação na educação básica e secundária. Reconhece-se que, como se sublinha no Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, dado o valor e o impacto da docência na qualidade da educação, se requer uma rigorosa preparação dos educadores e professores, acentuando a importância decisiva que, nesse processo, pode assumir a formação inicial. É neste enquadramento que se justifica a criação de uma estrutura organizacional da formação em dois ciclos de estudos (licenciatura e mestrado), cabendo ao primeiro “assegurar a formação base na área da docência” e ao segundo “assegurar um complemento dessa formação que reforce e aprofunde a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar”, bem como a “formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas (...), a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional” (p.2819).

Na perspetiva que temos vindo a assinalar, importa refletir sobre como estas diferentes dimensões da formação podem contribuir para a construção das competências necessárias à docência dos futuros educadores/professores envolvidos no presente estudo, encontrando-se estes a frequentar um curso de formação inicial que habilita para a docência nas primeiras etapas da educação básica (mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Salienta-se que o referido curso concede habilitação profissional para a docência em contexto de creche (0-3 anos de idade), de educação pré-escolar (3-6 anos de idade) e de 1.º CEB (6-10 anos de idade), trabalhando estes profissionais em regime de monodocência, ainda que por vezes com coadjuvação. Por conseguinte, a formação ao nível da área da docência tem necessariamente que abranger todas as áreas e domínios de conteúdos curriculares, relativos aos níveis educativos referidos, e favorecer uma “fundamentação avançada, mesmo quando sejam matérias elementares” (Decreto-Lei, n.º 79/2014, de 14 de maio, p. 2821). Pressupõe-se ainda, saber tornar esses conteúdos acessíveis e compreensíveis pelas crianças, recorrendo ao que Shulman (1986) designa por conhecimento pedagógico de conteúdo. Relacionado com o desenvolvimento deste tipo de saber, salienta-

se a formação em didáticas específicas, componente que, com exceção da prática de ensino supervisionada, apresenta, ao nível dos cursos de mestrado profissionalizantes para o ensino, maior expressão em termos dos tempos de formação que lhe são atribuídos, abrangendo conhecimentos, capacidades e atitudes relativos às áreas de conteúdo e disciplinas do respetivo grupo de docência. Todavia, como alerta Esteves (2009), referindo-se a uma formação para outros níveis de ensino, mas que entendemos aplicar-se àqueles em que incide este estudo, deve ser procurada uma articulação mais forte e bem sustentada entre os conteúdos e os conhecimentos sobre os processos de aprendizagem das crianças ou de outros públicos com os quais os futuros profissionais possam vir a trabalhar. É de sublinhar que a nossa experiência como formadoras e supervisoras de estágio neste curso, permite-nos lembrar que, não raro, os estudantes alertam para a tendência em centrar as abordagens nas faixas etárias das crianças em idade escolar em desfavor das de idade mais precoce.

A formação na área educacional geral procura promover conhecimentos, capacidades e atitudes consideradas fundamentais para o desempenho da ação educativa e a interação com as famílias e a comunidade, visando o desenvolvimento de processos cognitivos que proporcionem a compreensão e a orientação do processo de ensino e aprendizagem, bem como a participação na escola. Considerando o importante papel que o ambiente educativo assume na aprendizagem e na integração social das crianças, pretende-se que os futuros profissionais aprendam a mobilizar recursos que se tornem provocativos do ponto de vista da sua participação, aprendizagem e construção identitária.

Quanto à componente de iniciação à prática profissional prevê-se o desenvolvimento de competências necessárias ao desempenho de uma profissão complexa, como a de educador/ professor. Pressupõe-se que os estudantes possam desenvolver experiências de observação/ cooperação e intervenção nos diferentes contextos e grupos/turma para que o curso habilita, sendo orientados e supervisionados por profissionais dessas instituições e da instituição de formação. A reflexão e a investigação que se pressupõe desenvolverem no âmbito da prática de ensino supervisionada, requerem assumir a relevância esperada para o desenvolvimento de competências e a autonomia dos futuros educadores/professores, permitindo-lhes envolverem-se na concretização de atividades e projetos que incitem a procura de soluções para as questões e problemas emergentes. Assim, sem menosprezar a responsabilidade que lhes cabe assumir na mobilização de recursos de que necessitam para se desenvolverem pessoal e profissionalmente, sublinha-se o papel fulcral que as instituições de formação e de intervenção podem assumir na construção de oportunidades efetivas de desenvolvimento de competências que necessitam para enfrentar e responder de forma positiva aos problemas e desafios emergentes.

No que diz respeito à formação na área cultural, social e ética prevê-se que esta seja assegurada nas outras componentes de formação, devendo promover a sensibilização para as questões e problemas do mundo contemporâneo e a consciencialização das dimensões ética e cívica da atividade docente (Decreto-Lei, n.º 79/2014, de 14 de maio). Considerando as características das faixas etárias das crianças que frequentam a educação básica, em particular as etapas correspondentes à educação pré-escolar e ao 1.º CEB, sublinha-se que a ética profissional deveria tornar-se uma componente central na formação inicial desses profissionais. Neste âmbito, Vasconcelos (2009) alerta para as implicações que pode ter a baixa expressão que neste modelo de formação, iniciado em 2007, é dada às áreas de formação geral (social, cultural e ética), “nomeadamente na formação pedagógica, ética e humana dos educadores de infância (assim como na formação de docentes do 1.º ciclo do ensino básico)” (p.66).

Admitindo que as componentes de formação descritas podem constituir a estrutura-base para uma profissionalidade docente de qualidade, afigura-se necessário equacionar as competências a desenvolver, sabendo, de antemão, que “Bolonha nos trouxe a personalização da formação e arrastou a opção por uma via de aprendizagem autónoma e cooperativa por parte dos estudantes” (Mesquita, 2015, p. 293).

COMPETÊNCIAS A DESENVOLVER

Tentar descortinar quais as competências fundamentais para o desempenho dos educadores/ professores e como se constroem não é tarefa fácil, dada a diversidade de perspetivas e tipologias de referenciais que se encontram ao nível da literatura científica. Assim, e para melhor se perceber ao que nos referimos quando falamos de competências, começamos por clarificar como defini-las. Neste âmbito merece considerar que as competências profissionais do professor, de acordo com Charlier (2001), podem ser definidas através da articulação de três elementos: os saberes, os esquemas de ação e o repertório de condutas e de rotinas disponíveis. Segundo a autora, os saberes são de natureza prática e teórica e “combinam-se em representações e teorias pessoais que são reinvestidas pela pessoa na ação” (p.91). Por sua vez, os esquemas

de ação permitem mobilizar e tornar efetivos os saberes, transformando-os em competências. Permitem também estabelecer a necessária ligação entre a pessoa e o meio, considerando que,

por um lado, são filtros que tornam as situações compreensíveis (esquemas de percepção) e, por outro, direcionam a ação (esquemas de decisão e de avaliação). Eles permitem à pessoa, em interação com os saberes e seu repertório de condutas disponíveis, atribuir uma significação à situação encontrada e dispor de ações adequadas ao contexto (Charlier, 2001, p. 91).

Neste enquadramento, como sublinha Mesquita (2015), a formação de um profissional competente deve

assentar numa preparação científica, técnica e pedagógica, baseada na investigação e indagação, centrada na aquisição de competências para mobilizar conhecimentos em contexto (seja este organizacional e/ou situacional), bem como em atitudes e capacidades para análise de cada situação específica. Deve ainda centrar-se na construção da autonomia, partindo de uma perspectiva reflexiva, e não como um mero técnico aplicador de práticas institucionalizadas (p. 297).

O professor necessita ainda de um repertório de condutas, tratando-se de rotinas mais ou menos automatizadas que, através dos esquemas de ação, pode mobilizar para agir em situações particulares. Neste âmbito, como refere Mesquita (2016), importa distinguir-se “competência requerida de competência real” (p.63). A competência requerida tem a ver com o esperado do profissional, em que a pessoa põe em prática as ações e interpretações esperadas. A competência real considera-se em termos da sua conduta, das estratégias que utiliza, de facto, para responder às exigências de uma atividade a realizar ou de um problema a resolver. Como também refere a autora, o profissional necessita não apenas saber concretizar tarefas num dado contexto, ele tem que saber transpô-las para outro, o que pressupõe capacidade de aprender e de se adaptar. Segundo Mesquita (2016) “a faculdade de transpor vem de três fatores: da riqueza da experiência e da intenção com que o profissional a realiza (...); da riqueza da experiência pela qual passa ao longo do percurso de formação profissional e extraprofissional; e, por fim, de uma intencionalidade transversal” (p.64), a qual consiste em querer utilizar mecanismos de transferibilidade. Assim, para que as competências se tornem significativas do ponto de vista da formação e desempenho profissional dos educadores/professores, devem traduzir-se em atos e que estes assumam sentido em função dos projetos e atividades em que se envolvem.

Em relação às competências profissionais dos professores, Altet (2001) sublinha que estas “são de ordem cognitiva, afectiva, conotativa e prática” (p.28) e que apresentam uma dupla dimensão, sendo, por um lado, de ordem técnica e didática, que se prende com a organização dos conteúdos e, por outro, de ordem relacional, pedagógica e social, o que facilita as interações em contexto educativo, integrando saberes plurais e provenientes de diversas fontes.

No que se refere às características que configuram as competências profissionais, entende-se, de acordo com Cano (2005), que estas podem ser de carácter:

- Teórico-prático, requerendo saberes técnicos e teóricos e ser entendidas na relação com a ação num determinado contexto;
- Aplicativo, caracterizando-se pela sua aplicabilidade e transferibilidade, o saber mobilizar conhecimentos nas diferentes situações da prática;
- Contextualizado, considerando que a mobilização de uma competência toma sentido em cada situação, sendo cada uma diferente, ainda que possa estabelecer-se analogia com outras já conhecidas;
- Reconstutivo, tendo em conta que as competências se vão construindo e reconstruindo continuamente na prática profissional;
- Combinatório, atendendo a que os conhecimentos, os procedimentos, as atitudes e as capacidades pessoais devem complementar-se, combinando-se de modo a poder dizer-se que se possui competência;
- Interativo, uma vez que a aquisição e o desenvolvimento de competências não podem ser entendidos individualmente, mas sim em interação com os outros e com o contexto.

Na procura de indicadores que nos ajudem a identificar a natureza das competências a desenvolver pelos educadores/professores, debruçamo-nos sobre alguns dos referenciais encontrados na literatura científica. Assim, um importante contributo encontra-se no referencial de competências apresentado por Perrenoud (2000), reportando-se o autor à formação contínua de professores, mas que se reconhece ser importante promovê-lo também ao nível da formação inicial. Nele o autor identifica um conjunto alargado de competências, organizadas em dez dimensões, nomeadamente: 1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2. Administrar a progressão das aprendizagens; 3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4. Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho; 5. Trabalhar em equipa; 6. Participar da gestão da escola; 7. Informar e envolver os pais; 8. Utilizar novas tecnologias; 9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10. Administrar a sua própria formação contínua. Noutro momento, Perrenoud (2001) defende poder considerar-se uma décima primeira dimensão de competências, referindo-se à capacidade de o professor agir como um ator coletivo, incidindo sobre aspetos relacionados com a profissionalização, a prática reflexiva e a inovação pedagógica.

Outro importante contributo encontra-se em Torra et al. (2012), apresentando os autores um conjunto de seis competências profissionais que convocamos para este estudo:

1. Competência interpessoal – salientando a importância de desenvolver o pensamento reflexivo e crítico, a motivação e confiança, saber assumir compromisso éticos, manifestar tolerância em relação aos outros, saber negociar, respeitar a diversidade cultural e identificar as necessidades individuais;
2. Competência metodológica – sublinhando a necessidade de manter a coerência entre os objetivos e os métodos de aprendizagem e de avaliação, de fomentar a autoaprendizagem e partilha de responsabilidade nesse processo, favorecer a interação e utilizar as tecnologias da informação de forma crítica e criativa;
3. Competência comunicativa – que se relaciona com o desenvolvimento de uma comunicação eficaz, favorecendo a expressão de pensamentos, sentimentos e emoções, manifestando respeito pelos outros;
4. Competência de planificação e gestão para a docência – que tem a ver com organizar, gerir e desenvolver conteúdos e atividades de aprendizagem e de avaliação, integrando melhorias e valorizando os recursos disponíveis;
5. Competência de trabalho em equipa – que diz respeito a colaborar e trabalhar em equipa, contribuindo para a concretização dos objetivos do grupo.
6. Competência de inovação – referindo-se a promover projetos e experiências que favoreçam a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, para o que se requer refletir, investigar e inovar.

Os autores dão conta de um estudo em que se observa um amplo acordo sobre a importância reconhecida ao conjunto de competências apresentadas, ainda que com diferentes valorizações, concluindo que devem integrar o perfil de competências a desenvolver ao nível dos planos de formação dos futuros educadores/professores. Partilhamos dessa ideia, pela relevância e atualidade que assumem.

No contexto português encontram-se também importantes contributos no Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto) e nos Perfis específicos do educador de infância e do professor do 1.º CEB (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Estes documentos indicam um conjunto alargado de competências que, à semelhança do referencial de competências profissionais proposto por Perrenoud (2000) e por Torra et al. (2012), apresentam uma perspetiva ampla da profissionalidade docente. No perfil geral são enunciadas competências comuns à atividade dos docentes de todos os níveis de ensino, considerando quatro dimensões: a profissional, social e ética; a de desenvolvimento e aprendizagem; a de participação na escola e de relação com a comunidade; e a de desenvolvimento profissional ao longo da vida. A dimensão profissional, social e ética aponta para o domínio de saberes que permitam aos educadores/professores o desempenho das suas funções em conformidade com as exigências éticas e deontológicas que lhes estão associadas. Acentua o desenvolvimento de práticas educativas orientadas para a aprendizagem e vivência da cidadania, numa perspetiva de escola inclusiva, pluricultural e promotora da autonomia e do bem-estar de todos/as. A dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem refere-se ao desenvolvimento de saberes científicos, metodológicos e atitudinais considerados essenciais para uma aprendizagem e cidadania bem-sucedidas. A dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade acentua o papel dos educadores/professores no âmbito das diferentes atividades da escola e da sua relação com as famílias e comunidade. Por sua vez, a dimensão de desenvolvimento profissional ao

longo da vida releva o envolvimento dos educadores/professores em processos de reflexão, investigação e de análise problematizada, advindas da prática educativa, bem como o trabalho em equipa como meios de enriquecimento da sua formação e de desenvolvimento profissional e pessoal.

Os perfis específicos, um deles relativo ao desempenho do educador de infância e o outro ao professor do 1.º CEB, particularizam a orientação da atividade pedagógica, referindo competências que lhes permitam conceber e desenvolver o currículo de forma integrada, organizar o ambiente educativo de modo a proporcionar às crianças experiências educativas desafiadoras, observar, planificar e avaliar, numa dimensão formativa e construtiva. Estes perfis evidenciam a complexidade que o desempenho da atividade docente representa, mas também corporiza os desafios que se colocam às instituições de formação para que, no quadro de uma aprendizagem ao longo da vida, possibilitem aos futuros educadores/professores tornarem-se capazes de criar oportunidades significativas de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo, afetivo, emocional e social das crianças. Remetem para práticas educativas de qualidade, no contexto de um processo de ensino e aprendizagem inclusivo e facilitador da aprendizagem e sucesso educativo de todos/as, pretendendo que proporcionem às crianças apropriarem-se das Aprendizagens Essenciais (conforme Despachos n.º 6944-A/2018, de 19 de julho e n.º 6605-A/2021, de 6 de julho) e dos valores e competências previstos no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Martins et al., 2017). Importa, por isso, perspetivar a formação inicial dos educadores/professores em função dos seus potenciais contributos para o desenvolvimento de um perfil amplo de competências profissionais. Pressupõe-se, como refere Sanches (2012), que lhes permita “aceder a uma construção identitária potencialmente transformadora e facilitadora do desenvolvimento integrado das crianças, das famílias, de si próprios e dos contextos institucionais e comunitários em que se integram” (p.133). Para tal, devem tornar-se potencialmente capazes de mobilizar saberes e predisposições que favoreçam o diálogo, o pensamento reflexivo e crítico, a inovação, a investigação, a organização e gestão integrada do currículo, a cooperação com colegas e a parceria com as famílias e instituições da comunidade, no quadro de uma cidadania ativa e de um compromisso social e ético, o que, segundo Sá-Chaves (2009), pode entender-se como “próprio das profissões de bem” (p.12). Sabendo que os futuros educadores/professores podem escolher enveredar por um caminho ou por outro, importa questionarmo-nos sobre o que pode influenciar a sua escolha. Entre os vários fatores a considerar, é de ter em conta, como refere Mesquita (2016), a motivação pessoal, atendendo ao modo como se processa o pensamento, o estado emocional e as mudanças nas condições ambientais. Todavia, para se ser bem-sucedido profissionalmente requer-se contar com a capacidade de resiliência de cada um, no sentido de melhor poder enfrentar e superar as dificuldades emergentes, e continuar a investir na sua formação, no quadro de uma aprendizagem e desenvolvimento profissional ao longo da vida.

METODOLOGIA

Para a definição do percurso metodológico do estudo seguimos as orientações subjacentes à investigação realizada por Torra et al. (2012), considerando que se debruçaram sobre o perfil de docente a formar e que, em conformidade com as diretrizes europeias, deve definir-se “mediante las competencias que éste debe mostrar al finalizar sus estudios” (p.22). Embora o estudo destes autores tenha tido como foco os docentes de universidades públicas da Catalunha, o nosso propósito foi adaptá-lo para inquirirmos futuros educadores/professores, no sentido de percebermos que competências entendem ser pertinentes para o desempenho da atividade docente.

Como instrumento de recolha de dados recorreremos ao inquérito por questionário, tomando em consideração que se constitui como um “meio eficiente e rápido de obtenção de dados para uma investigação” (Coutinho, 2020, p.140). A amostra foi não probabilística por conveniência, uma vez que procedemos à seleção de membros mais acessíveis da população e, por tal, recorreremos, nas palavras de Coutinho (2020), a “grupos intactos já constituídos” (p.95). A amostra foi constituída por estudantes (futuros educadores/professores) de duas turmas de um curso de mestrado profissionalizante para o ensino. Do total de 32 estudantes inscritos no curso de mestrado tivemos uma taxa de retorno de 90,6% (29) inquéritos preenchidos. Salientamos que não foi uma preocupação nem uma intenção generalizar os dados obtidos para outra população, uma vez que somos conscientes de que a dimensão da nossa amostra, bem como as características que estiveram subjacentes à sua seleção, não nos permitem ter essa pretensão.

O inquérito por questionário, composto por questões fechadas e abertas, foi criado na plataforma Google Forms, tendo sido distribuído online, por correio eletrónico, explicitando-se o objetivo do estudo. Este instrumento integrava o bloco 1 referente à informação básica dos inquiridos em que se utilizou uma escala nominal [“respostas qualitativamente diferentes e mutuamente exclusivas” (Hill, 2014, p.143)] e uma questão aberta, onde lhes era solicitado que anotassem dois motivos que justificassem a opção pelo curso,

e o bloco 2 focado nas seguintes competências: 1. Competência interpessoal; 2. Competência metodológica, 3. Competência comunicativa, 4. Competência de planificação e gestão da docência; 5. Competência de trabalho em equipa e 6. Competência de inovação. Sobre cada uma destas competências importou-nos perceber a importância dos elementos que definem a sua compreensão para o exercício da profissão docente e, para tal, solicitamos a opinião dos estudantes sobre as seis (6) dimensões de competências propostas e que lhes atribuíssem uma valoração, numa escala ordinal (sendo a variável o grau de importância) (Hill, 2014), considerando a relevância que lhe atribuíamos, atendendo à seguinte escala: 1. Nada importante; 2. Moderadamente importante; 3. Importante; 4. Muito importante. Para cada uma das seis competências, no final, os estudantes poderiam aventar outro elemento que considerassem pertinente ter em conta para a definição dessa competência, atribuindo-lhes, de igual forma, o seu grau de importância.

Para a análise dos dados, decorrentes das questões fechadas, recorremos a métodos estatísticos apropriados e adaptados às variáveis e à amostra para se fazer a criteriosa análise e interpretação dos resultados. Para operacionalizar esta análise os dados foram inseridos numa base de dados informatizada e processados no programa de estatística Statistical Package for the Social Sciences IBM (SPSS) 23, tendo-se estabelecido o nível de significância de 95% ($\alpha=0.05$). Assim, foi efetuada a estatística descritiva, também designada de análise exploratória ou análise preliminar de dados, utilizando-se nomeadamente medidas de tendência central, como a média e medidas de dispersão através do desvio padrão e das frequências absolutas e relativas. Para as questões abertas, não sendo estas de caráter obrigatório, obtivemos poucas respostas, embora pertinentes para serem consideradas na análise. Para tal, procedemos à codificação dos estudantes inquiridos atribuindo-lhe um código alfanumérico (E1,... E29) e, para facilitar a análise e a tornarmos mais compreensível, recorreremos à transcrição de frases ilustrativas (Yin, 2015) que foram redigidas pelos estudantes inquiridos.

No sentido de explorar e averiguar possíveis relações ou diferenças entre as opiniões manifestadas pelos estudantes inquiridos, procedemos à análise estatística inferencial, recorrendo à aplicação do teste de Shapiro-Wilk e do de Spearman. Para avaliar os coeficientes de correlação foi tida em consideração a seguinte escala: 0,00–0,09 correlação negligenciável; 0,10–0,39 correlação fraca; 0,40–0,69 correlação moderada; 0,70–0,89 correlação forte; e, 0,90–1,00 correlação muito forte (Schober, Boer, & Schwarte, 2018).

ANÁLISE DOS DADOS

No Bloco 1 do inquérito por questionário, após o consentimento informado, pretendia-se que os estudantes nos fornecessem algumas informações básicas (sexo, idade, ano de frequência do curso) para os podermos caracterizar, mas também lhe colocamos uma questão aberta para percebermos os motivos que os conduziram à opção tomada pela frequência do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Instituição de Ensino Superior (IES) onde o estudo foi desenvolvido. Assim, num primeiro momento, apresentamos a caracterização dos estudantes inquiridos, seguindo-se a análise da questão aberta, dando-lhe voz a partir de frases ilustrativas e, posteriormente, surge a análise das questões colocadas no Bloco 2, sendo este constituído por questões relacionadas com seis (6) competências docentes: 1. Competência interpessoal; 2. Competência metodológica, 3. Competência comunicativa, 4. Competência de planificação e gestão da docência; 5. Competência de trabalho em equipa; e 6. Competência de inovação. Como se observa na Tabela 1 participaram no estudo 29 estudantes do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo 86,2% (25) do sexo feminino e 13,8% (4) do sexo masculino. No que se refere à idade dos participantes prevalecia a faixa etária dos 20 aos 24 anos (86,2%) e quatro tinham mais de 24 anos (13,8%). Quanto ao ano curricular que frequentavam observa-se que 65,5% (19) frequentava o 1.º ano e 34,5% (10) o 2.º ano.

Tabela 1 – Caracterização dos participantes.

Variáveis		n	%
Sexo	Feminino	25	86,2
	Masculino	4	13,8
	Total	29	100
Idade	De 20 a 24 anos	25	86,2
	De 25 a 30 anos	2	6,9
	Mais de 30 anos	2	6,9
	Total	29	100
Ano	1.º ano	19	65,5
	2.º ano	10	34,5
	Total	29	100

n – frequência absoluta; % - frequência relativa

Como referimos antes, numa das questões abertas do inquérito por questionário, solicitamos aos estudantes que referissem um ou mais motivos que os levaram a escolher, concretamente, o curso de mestrado profissionalizante para o ensino que se encontravam a frequentar na IES onde realizamos o estudo. Importou-nos compreender as opções tomadas pelos estudantes inquiridos por considerarmos que estas podem ser facilitadoras ou inibidoras na construção de competências profissionais. Como salienta Mesquita (2013)

a escolha da profissão docente joga, por um lado, com um conjunto de variáveis externas, tais como o meio social, a natureza socioeconómica e as condições de trabalho que conferem diferentes significados à profissão, por outro, a opção pela docência está condicionada por variáveis intrínsecas, de acordo com as disposições motivacionais para o exercício dessa mesma profissão. Nas motivações pessoais para a escolha da profissão estão presentes a vocação e a antecipação do prazer que se prevê na ação profissional a desenvolver (p.83).

Os motivos assinalados pelos estudantes são de várias ordens, alguns remetem para a experiência passada nesta IES, outros assinalam a escolha de valores para decidir e outros ainda sustentam-se em situações particulares de interação com a sociedade, como situações plausíveis para a tomada dessa decisão. Estamos, então, perante motivações intrínsecas e extrínsecas. As motivações intrínsecas referem-se concretamente ao gosto que têm os estudantes na interação com crianças e pelo fascínio que sentem pela profissão docente como deixam antever, por exemplo, as seguintes afirmações:

O ensinar e formar outros indivíduos foi sempre algo que me fascinou. (E4)

Gosto pelas crianças, e gosto pelo ensino. (E8)

Gosto imenso de crianças e sempre tive um carinho muito grande em ensinar. (E16)

Quero ter oportunidade de ser Professora e Educadora de Infância na minha vida. (E15)

Pelo facto de gostar muito de crianças. (E21; E27; E29)

O gosto pelas crianças e por todo o seu processo de desenvolvimento. (E23)

Existe também, da parte de um estudante uma identificação com a faixa etária das crianças com as quais, no futuro, possa vir a trabalhar. Outro refere a sua motivação pessoal pelo nível de ensino e outro ainda narra que sempre foi a sua área de interesse:

Identifico-me com as faixas etárias com que poderei trabalhar; Identifiquei-me com as faixas etárias nos estágios realizados. (E5)

De entre todos os níveis de ensino/educação, estes são os que mais me deixam radiante no que diz respeito a lecionar. (E7)

É a área que mais me interessa. (E9)

Porque é o curso que sempre quis. (E22)

Se atendermos às motivações extrínsecas verificamos aspetos que se prendem com questões socioeconómicas, como deixa perceber o discurso de E27: “*Por a cidade de * [omitimos a cidade] ser uma cidade economicamente mais barata do que outras para se viver*”. Outros aspetos direcionam-se para as suas vivências, enquanto estudantes no Curso de Licenciatura em Educação Básica, realizado na mesma IES, mas também, e em alguns casos, por ficar perto da sua residência habitual ou mesmo por ter sido bem recebida na IES, como se expressa nos seguintes discursos:

*Escolhi este mestrado para continuar os estudos * [omitimos a cidade].* (E1)

Perto de casa e foi neste estabelecimento que concluí a minha licenciatura. (E3)

Porque desde a licenciatura que fui bem recebida nestas instalações. (E6)

É a escola onde terminei a licenciatura e também é perto da minha residência. (E13)

*O facto de ter tirado a licenciatura em * [omitimos a cidade], já me sentia em casa.* (E18)

Relativamente perto de casa. (E19)

Continuidade educativa na transição de diferentes ciclos de estudos, [o que permite uma] construção identitária com a [IES]. (E20)

Continuação de um percurso [formativo]. (E24)

Devido a dar continuidade à formação iniciada na licenciatura de Educação Básica. (E25)

Porque frequentei a licenciatura na [IES] e quis continuar os meus estudos na referida escola. (E26)

Apenas um estudante referiu que a sua escolha pelo curso de formação se prendeu com o facto de “*ter colegas a estudar em * [omitimos a cidade]*” (E28).

Associada à continuidade da formação entre ciclos de estudos E17 evidencia que um dos motivos que o “*levou a escolher este curso foi a experiência profissional desenvolvida no estágio, uma vez que estes anos de ensino foram os que suscitaram mais o [seu] interesse, e nos quais [teve] mais gosto de ensinar e aprender*”.

Algumas representações revelam que, de certa forma, as opções formativas, proporcionadas por esta IES, condicionaram a sua escolha do curso: “*Não era a minha primeira escolha*” (E2); “*O que me levou a esta escolha foi ser a alternativa ao que pretendia que era Educação de Infância*” (E11). Contudo, um dos estudantes releva como sendo uma mais-valia o facto do curso de mestrado proporcionar a habilitação para a docência em dois graus de ensino (Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, de acordo com o Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio): “*Considero uma mais-valia o facto de ser dois mestrados num*” (E9). Outro estudante reforça a importância da obtenção de um curso de formação de professores que lhe assegure o seu futuro profissional: “*O motivo pelo qual escolhi este curso de Mestrado foi porque o mestrado é fundamental para a nossa vida futura*” (E10).

Surge também, nos discursos dos estudantes, uma valorização pela IES, ditada pela qualificação dos seus docentes, mas também pelo acompanhamento que sentiram ao longo da sua formação:

Porque tem um nível superior de docentes qualificados. (E14)

Porque gostei da forma como os professores lidam com os alunos, tentando sempre ajudá-los. (E22)

Porque tem um corpo docente bastante qualificado e que presta todo o apoio necessário a todos os alunos. (E26)

Como se pode observar nesta análise não houve menções à vocação como um fator importante para a escolha da profissão como surge evidenciado no estudo de Mesquita (2013). As razões subjacentes às suas opções para serem educadores/professores são de ordem pessoal, associadas também à satisfação que antevêm no exercício da sua profissão. Embora nos seus discursos tenham surgido locuções que revelam algumas restrições no acesso ao curso realmente desejado, também verificamos uma frequência bastante expressiva de afirmações que “*indicam que a construção de significados sobre a profissão se processou de forma progressiva e continuada, no contacto com a realidade educativa*” (Mesquita, 2013, p.85).

Para darmos continuidade à análise das questões constantes no Bloco 2 do inquérito por questionário, em que se solicitou a opinião dos estudantes sobre as seis (6) dimensões de competências, atribuindo-lhes uma valoração, como referido na metodologia, salientamos que as siglas presentes nas tabelas 2 a 7 têm a seguinte leitura: NI- Nada Importante; MI- Moderadamente Importante; I- Importante; MtI – Muito Importante; n (%) – frequência absoluta (frequência relativa); \bar{X} – média; s – desvio padrão.

Na tabela 2 apresentam-se os resultados da importância atribuída aos elementos que definem a compreensão da competência interpessoal para o exercício da profissão docente.

Tabela 2 – Caracterização da importância dos elementos que definem a competência interpessoal

Elementos	NI	MI	I	MtI	$\bar{X} \pm s$
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	
Desenvolver o pensamento reflexivo e crítico.	1 (3,4)	1 (3,4)	4 (13,8)	23 (79,3)	3,69±0,712
Promover a motivação.	0 (0,0)	1 (3,4)	5 (17,2)	23 (79,3)	3,76±0,511
Assumir compromissos éticos para com a formação e a profissão.	1 (3,4)	0 (0,0)	5 (17,2)	23 (79,3)	3,72±0,649
Mostrar tolerância perante outros pontos de vista e atuações que não atentem contra a integridade das crianças e dos adultos da comunidade educativa.	0 (0,0)	1 (3,4)	9 (31,0)	19 (65,5)	3,62±0,561
Criar um clima de empatia.	0 (0,0)	0 (0,0)	8 (27,6)	21 (72,4)	3,72±0,455
Promover a confiança.	0 (0,0)	0 (0,0)	3 (10,3)	26 (89,7)	3,90±0,310
Negociar com outras pessoas inspirando confiança e segurança.	1 (3,4)	1 (3,4)	6 (20,7)	21 (72,4)	3,62±0,728
Respeitar a diversidade cultural.	0 (0,0)	0 (0,0)	4 (13,8)	25 (86,2)	3,86±0,351
Identificar necessidades individuais.	1 (3,4)	0 (0,0)	7 (24,1)	21 (72,4)	3,66±0,670

Considerando os dados relativos à competência interpessoal (vide tabela 2) observa-se que a maioria dos estudantes inquiridos considerou todos os elementos em reflexão como muito importante para a sua formação enquanto futuros educadores/professores, evidenciando maior consenso em relação aos que se referem a “*Promover a confiança*” (89,7%) e “*Respeitar a diversidade cultural*” (86,2%). Em termos de valores médios estes elementos são também os que apresentam maior valorização e menor dispersão de respostas (3,90±0,310 e 3,86±0,351, respetivamente), evidenciando a importância de saber promover a construção de um ambiente educativo facilitador da integração e de respeito por todos, num quadro de diálogo intercultural. Outro elemento indicado pelos estudantes, como muito importante (72,4%) ou importante

(27,6%), é o que se refere a saber “*Criar um clima de empatia*”, embora com uma valorização média ligeiramente mais baixa (3,72±0,455).

Quanto aos restantes elementos um estudante apresenta um entendimento diferente do da maioria de inquiridos, tendo assinalado como nada importante os que se referem a “*Desenvolver o pensamento reflexivo e crítico*”, “*Assumir compromissos éticos para com a formação e a profissão*”, “*Negociar com outras pessoas inspirando confiança e segurança*” e “*Identificar necessidades individuais*”, e como moderadamente importante os que dizem respeito a “*Promover a motivação*” e “*Mostrar tolerância perante outros pontos de vista e atuações que não atentem contra a integridade das crianças e dos adultos da comunidade educativa*”. Observa-se, ainda, que um estudante considera apenas como moderadamente importante “*Desenvolver o pensamento crítico*” e outro “*Negociar com outras pessoas inspirando confiança e segurança*”. Ainda que que seja um número muito baixo de sujeitos a manifestar este entendimento, as suas apreciações deixam perceber a necessidade de se investir, ao nível da formação, na compreensão do valor que competências desta natureza podem assumir na criação de oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças e dos próprios educadores/professores, favorecendo a indagação, a discussão e a partilha de ideias e saberes.

No que se refere à questão aberta, em que se solicitava aos estudantes a indicação de elementos que considerassem pertinentes para ajudar a definir a competência em análise, em relação a esta, surgiu uma referência “*Promover a equidade*” (E18), assinalada como muito importante. Esta referência salienta a importância de cada um se tornar capaz de promover práticas educativas promotoras do sucesso de todos, no quadro de uma efetiva igualdade de oportunidades e de uma cidadania ativa e democrática.

A importância conferida aos elementos que definem a compreensão da competência metodológica para o exercício da profissão docente pode ser analisada na tabela 3.

Tabela 3 – Caracterização da importância dos elementos que definem a competência metodológica

Elementos	NI	MI	I	MtI	$\bar{X} \pm s$
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	
Manter a coerência entre objetivos formativos, métodos de ensino-aprendizagem e processos de avaliação.	1 (3,4)	0 (0,0)	9 (31,0)	19 (65,5)	3,59±0,682
Utilizar estratégias metodológicas que fomentem a participação da criança.	0 (0,0)	0 (0,0)	7 (24,1)	22 (75,9)	3,76±0,435
Planificar as atividades práticas de forma que fomentem a autoaprendizagem e o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais.	0 (0,0)	0 (0,0)	7 (24,1)	22 (75,9)	3,76±0,435
Desenvolver estratégias metodológicas que promovam a corresponsabilidade da criança com a própria aprendizagem e com os seus pares.	1 (3,4)	0 (0,0)	5 (17,2)	23 (79,3)	3,72±0,649
Desenhar e desenvolver atividades e recursos de ensino-aprendizagem, de acordo com as características da criança.	1 (3,4)	0 (0,0)	3 (10,3)	25 (86,2)	3,83±0,468
Proporcionar <i>feedback</i> contínuo que favoreça a aprendizagem e a autorregulação da criança.	0 (0,0)	0 (0,0)	7 (24,1)	22 (75,9)	3,76±0,435
Desenvolver estratégias didáticas diferentes para melhorar a comunicação adulto-criança e criança-criança.	1 (3,4)	0 (0,0)	4 (13,8)	24 (82,8)	3,76±0,636
Selecionar e aprender a utilizar as TIC no âmbito da área de conteúdo/curricular.	0 (0,0)	0 (0,0)	8 (27,6)	21 (72,4)	3,72±0,455
Utilizar distintas estratégias de avaliação formativa.	1 (3,4)	0 (0,0)	7 (24,1)	21 (72,4)	3,66±0,670
Utilizar, com critérios seletivos, as TIC como apoio e meio para o desenvolvimento e melhoria do processo de ensino-aprendizagem.	1 (3,4)	0 (0,0)	8 (27,6)	20 (69,0)	3,66±0,553
Utilizar as TIC de forma crítica e imaginativa para criar situações e estratégias de aprendizagem potenciadoras da autonomia da criança.	1 (3,4)	1 (3,4)	7 (24,1)	20 (69,0)	3,59±0,733

Constata-se que, em relação aos elementos em reflexão, a maioria dos estudantes inquiridos os considerou como muito importante, destacando os que se referem a “*Desenhar e desenvolver atividades e recursos de ensino-aprendizagem, de acordo com as características da criança*” (86,2%), e “*Desenvolver estratégias didáticas diferentes para melhorar a comunicação adulto-criança e criança-criança*” (82,8%). Em termos de valores médios observa-se que o elemento “*Desenhar e desenvolver atividades e recursos de ensino-aprendizagem, de acordo com as características da criança*” é o que apresenta uma apreciação mais elevada e uma das menores dispersões de resposta (3,83±0,468). Esta ideia salienta a importância de o educador/professor saber “*tomar decisões sobre a*

prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha” (Silva et al., 2016, p.5)

Os dados indicam que os valores médios mais baixos se observam nos elementos “*Manter a coerência entre objetivos formativos, métodos de ensino-aprendizagem e processos de avaliação*” ($3,59 \pm 0,682$) e “*Utilizar as TIC de forma crítica e imaginativa para criar situações e estratégias de aprendizagem potenciadoras da autonomia da criança*” ($3,59 \pm 0,733$). De facto, somente um estudante referiu na escala de nada importante os seguintes elementos: “*Manter a coerência entre objetivos formativos, métodos de ensino-aprendizagem e processos de avaliação*”; “*Desenvolver estratégias metodológicas que promovam a corresponsabilidade da criança com a própria aprendizagem e com os seus pares*”; “*Desenhar e desenvolver atividades e recursos de ensino-aprendizagem, de acordo com as características da criança*”; “*Desenvolver estratégias didáticas diferentes para melhorar a comunicação adulto-criança e criança-criança*”; “*Utilizar distintas estratégias de avaliação formativa*”; “*Utilizar, com critérios seletivos, as TIC como apoio e meio para o desenvolvimento e melhoria do processo de ensino-aprendizagem*”; e “*Utilizar as TIC de forma crítica e imaginativa para criar situações e estratégias de aprendizagem potenciadoras da autonomia da criança*”, sendo este elemento também indicado numa outra resposta como moderadamente importante. Embora esta opinião tenha uma restrita expressão, merece particular atenção pois, relegar para segundo plano o uso das TIC, enquanto apoio e meio de desenvolvimento e melhoria do processo de ensino-aprendizagem, suscita preocupação se considerarmos que a sociedade atual, em plena vivência de uma pandemia à escala global (COVID-19), depende fortemente das tecnologias e da forma como estas podem ser um recurso motivador das gerações mais novas.

Na tabela 4 apresentam-se os resultados sobre importância atribuída pelos futuros educadores/professores aos elementos que definem a compreensão da competência comunicativa para o exercício da profissão docente.

Tabela 4 – Caracterização da importância dos elementos que definem a competência comunicativa.

Elementos	NI	MI	I	Mtl	$\bar{X} \pm s$
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	
Explicar com clareza e entusiasmo.	1 (3,4)	0 (0,0)	4 (13,8)	24 (82,8)	$3,79 \pm 0,491$
Facilitar a compreensão dos conteúdos, mediante definições, reformulações, exemplos e repetições.	0 (0,0)	1 (3,4)	6 (20,7)	22 (75,9)	$3,72 \pm 0,528$
Estruturar o discurso segundo as características das crianças.	1 (3,4)	0 (0,0)	2 (6,9)	26 (89,7)	$3,83 \pm 0,602$
Intervir ativamente para entender o ponto de vista dos outros.	0 (0,0)	0 (0,0)	7 (24,1)	22 (75,9)	$3,76 \pm 0,435$
Identificar as barreiras da comunicação no contexto didático e planear estratégias que permitam uma boa comunicação com a criança.	0 (0,0)	0 (0,0)	4 (13,8)	25 (86,2)	$3,86 \pm 0,351$
Expressar pensamentos, sentimentos e emoções de forma assertiva, clara e segura.	1 (3,4)	0 (0,0)	6 (20,7)	22 (75,9)	$3,69 \pm 0,660$
Organizar espaços onde a criança possa expressar com liberdade a sua opinião acerca da matéria, recolher e dar-lhe resposta.	0 (0,0)	0 (0,0)	4 (13,8)	25 (86,2)	$3,86 \pm 0,351$
Gerir o uso da voz, da entoação, da ênfase e respiração para manter uma boa comunicação oral.	1 (3,4)	0 (0,0)	5 (17,2)	23 (79,3)	$3,72 \pm 0,649$
Utilizar de forma adequada a linguagem não-verbal.	1 (3,4)	0 (0,0)	5 (17,2)	23 (79,3)	$3,72 \pm 0,649$

A maioria dos estudantes inquiridos considerou todos os elementos em análise sobre a compreensão da competência comunicativa como muito importante (entre 89,7% e 75,9%) destacando-se o “*Estruturar o discurso segundo as características das crianças*” como o mais agregador, com 89,7% de respostas, embora, este elemento tenha uma resposta (6,9%) na escala nada importante. Também os elementos “*Identificar as barreiras da comunicação no contexto didático e planear estratégias que permitam uma boa comunicação com a criança*” (86,2%); “*Organizar espaços onde a criança possa expressar com liberdade a sua opinião acerca da matéria, recolher e dar-lhe resposta*” (86,2%) obtiveram um elevado número de respostas valorizadas como muito importante. Em termos de valores médios observa-se que estes dois últimos elementos apresentam os valores mais elevados e pequenas dispersões. Estes dados evidenciam alguma inquietude com o bem-estar da criança e com a sua participação no processo de ensino-aprendizagem, podendo entender-se que para estes inquiridos a opinião da criança é considerada e pode ter influência no processo de tomada de decisões.

Os valores médios mais baixos observam-se no elemento “*Facilitar a compreensão dos conteúdos, mediante definições, reformulações, exemplos e repetições*” ($3,72 \pm 0,528$), deixando perceber que no âmbito da comunicação em contexto os inquiridos valorizam aspetos que se posicionam no sentido contrário à transmissão de

saberes e qualquer estima por um ensino mais tradicional, recorrendo à memorização e repetição, por exemplo.

No que concerne à compreensão da competência de planificação e gestão da docência para o exercício da profissão podemos verificar, na tabela 5, a opinião dos estudantes inquiridos.

Tabela 5 – Caracterização da importância dos elementos que definem a competência planificação e gestão da docência

Elementos	NI	MI	I	MtI	$\bar{X} \pm s$
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	
Selecionar e definir conteúdos de acordo com a relevância que se pretende dar.	1 (3,4)	1 (3,4)	9 (31,0)	18 (62,1)	3,52±0,738
Planificar e gerir atividades de ensino dirigidas à criança para facilitar a aprendizagem e a aquisição de competências.	0 (0,0)	1 (3,4)	6 (20,7)	22 (75,9)	3,72±0,528
Planificar, gerir e garantir que os processos de ensino-aprendizagem estão de acordo com a planificação.	2 (6,9)	2 (6,9)	6 (20,7)	19 (65,5)	3,45±0,910
Desenhar e gerir processos de avaliação.	1 (3,4)	0 (0,0)	9 (31,0)	19 (65,5)	3,59±0,682
Avaliar o programa e a planificação docente em relação à aprendizagem e aquisição de competências, detetando os pontos débeis para introduzir melhorias que permitam atingir as metas de aprendizagem.	1 (3,4)	0 (0,0)	7 (24,1)	21 (72,4)	3,66±0,670
Dar importância às tarefas e ao aproveitamento dos recursos para avaliar o cumprimento dos objetivos que se fixaram e dos resultados que se obtêm.	1 (3,4)	0 (0,0)	7 (24,1)	21 (72,4)	3,66±0,670

Analisando a opinião dos futuros educadores/professores sobre aspetos fundamentais da competência planificação e gestão da docência, observa-se, em termos gerais, um maior grau de concordância no elemento “Planificar e gerir atividades de ensino dirigidas à criança para facilitar a aprendizagem e a aquisição de competências” (75,9%) tendo também uma resposta (3,4%) apreciado este mesmo elemento como moderadamente importante. Seguem-se os elementos “Avaliar o programa e a planificação docente em relação à aprendizagem e aquisição de competências, detetando os pontos débeis para introduzir melhorias que permitam atingir as metas de aprendizagem” e “Dar importância às tarefas e ao aproveitamento dos recursos para avaliar o cumprimento dos objetivos que se fixaram e dos resultados que se obtêm” ambos com 72,4% de concordância no nível muito importante, e uma resposta (3,4%) em moderadamente importante. Estas ideias evidenciam que os estudantes inquiridos reconhecem que no decorrer da preparação do processo de ensino-aprendizagem é imprescindível planear as atividades, as tarefas e os recursos de forma a facilitar e a promover a aprendizagem. Há também o entendimento da relação entre avaliação, implementação do currículo e desenvolvimento da ação educativa e das aprendizagens.

Com uma maior disseminação de respostas surgem os elementos “Planificar, gerir e garantir que os processos de ensino-aprendizagem estão de acordo com a planificação” e “Selecionar e definir conteúdos de acordo com a relevância que se pretende dar”, havendo respostas em todos os níveis, embora sejam maioritariamente em concordância. Parece evidente para os estudantes inquiridos que o ato de planificar é muito importante para que o educador/professor reflita sobre o que vai ser aprendido, sendo para isso necessário selecionar e definir conteúdos, considerando os documentos curriculares oficiais.

Assim, em termos de valores médios observa-se que o elemento “Planificar e gerir atividades de ensino dirigidas à criança para facilitar a aprendizagem e a aquisição de competências” apresenta o valor mais elevado e menor dispersão (3,72±0,528). Por outro lado, os valores médios mais baixos observam-se nos elementos: “Selecionar e definir conteúdos de acordo com a relevância que se pretende dar” (3,52±0,738), e em “Planificar, gerir e garantir que os processos de ensino-aprendizagem estão de acordo com a planificação” (3,45±0,910).

Os resultados da importância atribuída pelos estudantes aos elementos que definem a compreensão da competência de trabalho em equipa para o exercício da profissão docente, encontram-se expressos na tabela 6.

Tabela 6 – Caracterização da importância dos elementos que definem a competência trabalho em equipa

Elementos	NI	MI	I	Mtl	$\bar{X} \pm s$
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	
Concretizar as tarefas atribuídas de forma eficaz, para cumprir os objetivos fixados pela equipa.	1 (3,4)	2 (6,9)	6 (20,7)	20 (69,0)	3,55±0,783
Promover o trabalho em equipa.	1 (3,4)	0 (0,0)	6 (20,7)	22 (75,9)	3,83±0,602
Facilitar o processo de adaptação da equipa a situações de mudança.	0 (0,0)	0 (0,0)	7 (24,1)	22 (75,9)	3,69±0,660
Dirigir, gerir ou coordenar as crianças para trabalharem de forma vertical e horizontal.	0 (0,0)	0 (0,0)	7 (24,1)	22 (75,9)	3,76±0,435
Delegar tarefas em função de critérios de desenvolvimento de competências dentro do grupo de crianças.	1 (3,4)	0 (0,0)	8 (27,6)	20 (69,0)	3,62±0,677

A maioria dos estudantes inquiridos considerou os elementos em análise sobre a compreensão da competência supracitada como muito importante. Em termos de valores médios observa-se que os elementos “Promover o trabalho da equipa” e “Dirigir, gerir ou coordenar as crianças para trabalharem de forma vertical e horizontal” apresentam os valores mais elevados e menores dispersões (3,83±0,602 e 3,76±0,435, respetivamente), evidenciando a importância do trabalho em conjunto para o envolvimento dos diferentes intervenientes educativos na concretização de projetos e atividades devidamente articuladas e com continuidade. O desenvolvimento de saberes e oportunidades que possibilitem aos futuros educadores/professores enfrentarem e responderem de forma positiva aos desafios colocados pelas constantes mudanças com que as sociedades e as escolas se confrontam, podem entender-se como sendo também relevados pelos estudantes, quando acentuam a importância de “Facilitar o processo de adaptação da equipa a situações de mudança” (3,69±0,660).

Por outro lado, os valores médios mais baixos observam-se no elemento “Concretizar as tarefas atribuídas de forma eficaz, para cumprir os objetivos fixados pela equipa” (3,55±0,783), sendo indicado por dois estudantes (6,9%) como moderadamente importante e por outro como nada importante (3,4%), seguindo-lhe por ordem crescente de valorização o que se refere a “Delegar tarefas em função de critérios de desenvolvimento de competências dentro do grupo de crianças” (3,62±0,677).

Quando a questão é sobre a compreensão da competência de inovação para o exercício da profissão docente, a apreciação expressa pelos estudantes em relação aos diferentes elementos contemplados evidencia que lhes atribuem grande importância, como os dados da tabela 7 revelam.

Tabela 7 – Caracterização da importância dos elementos que definem a competência inovação.

Elementos	NI	MI	I	Mtl	$\bar{X} \pm s$
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	
Introduzir inovações que tenham como objetivo a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.	0 (0,0)	0 (0,0)	3 (10,3)	26 (89,7)	3,90±0,310
Analisar o contexto de ensino-aprendizagem para identificar necessidades de melhoria.	1 (3,4)	0 (0,09)	4 (13,8)	24 (82,8)	3,76±0,636
Desenvolver estratégias e recursos inovadores.	0 (0,0)	0 (0,0)	5 (17,2)	24 (82,8)	3,83±0,384
Adaptar as inovações considerando as características e as particularidades de cada contexto.	0 (0,0)	0 (0,0)	7 (24,1)	22 (75,9)	3,76±0,435
Refletir e investigar sobre os processos de ensino-aprendizagem para procurar novas estratégias que permitam melhorá-los.	1 (3,4)	0 (0,0)	5 (17,2)	23 (79,3)	3,72±0,649
Avaliar os resultados das experiências de inovação no próprio contexto de ensino-aprendizagem.	1 (3,4)	0 (0,0)	7 (24,1)	21 (72,4)	3,66±0,670
Definir um objetivo preciso da inovação que se pretende concretizar.	1 (3,4)	2 (6,9)	6 (20,7)	20 (69,0)	3,55±0,783
Participar ativamente em projetos e experiências de inovação na docência.	0 (0,0)	0 (0,0)	6 (20,7)	23 (79,3)	3,79±0,412

Sobre cada um dos elementos em reflexão, associados à competência inovação, a maioria dos estudantes inquiridos referiu-os como muito importante, merecendo destaque o que diz respeito a “Introduzir inovações que tenham como objetivo a melhoria do processo de ensino-aprendizagem” (89,7%). Em termos de valores médios, o elemento antes referido é também o que apresenta maior valorização (3,90±0,310), seguido do que diz respeito a “Desenvolver estratégias e recursos inovadores” (3,83±0,384). Neste âmbito, é de salientar que a procura de estratégias e recursos educativos inovadoras pode entender-se como um importante suporte para a

elevação da qualidade das práticas a promover ao nível da educação básica, para o que se requer o desenvolvimento de saberes e predisposições que facilitem esse processo. Por ordem decrescente de valorização surgem relevados elementos que ajudam a clarificar esta ideia, como: “Participar ativamente em projetos e experiências de inovação na docência” ($3,79 \pm 0,412$); “Adaptar as inovações considerando as características e as particularidades de cada contexto” ($3,76 \pm 0,435$) e “Analisar o contexto de ensino-aprendizagem para identificar necessidades de melhoria” ($3,76 \pm 0,636$). Por outro lado, os elementos menos valorizados referem-se a “Definir um objetivo preciso da inovação que se pretende concretizar” ($3,55 \pm 0,783$) e “Avaliar os resultados das experiências de inovação no próprio contexto de ensino-aprendizagem” ($3,66 \pm 0,670$).

Em relação a esta competência surgiu uma referência na questão aberta: “Procurar saber sempre mais” (E4), assinalada como muito importante. Subjacente a esta ideia parece-nos estar o reconhecimento da importância de cada um continuar a investir na sua formação e desenvolvimento profissional ao longo da vida, como se salienta no Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto), enquadrando-se também numa das dez competências assinaladas por Perrenoud (2000) (Administrar a sua própria formação contínua).

No sentido de averiguar a importância atribuída pelos estudantes às competências, na sua globalidade, apresentam-se esses dados na tabela 8, indicando para além dos valores médios e desvio padrão, os valores mínimos e máximos obtidos em cada uma.

Tabela 8 – Importância atribuída às diferentes competências

Competência	Mínimo	Máximo	$\bar{X} \pm s$
Comunicativa	2,22	4,00	$3,77 \pm 0,426$
Inovação	2,25	4,00	$3,75 \pm 0,425$
Interpessoal	2,44	4,00	$3,73 \pm 0,405$
Metodológica	2,45	4,00	$3,71 \pm 0,420$
Trabalho em equipa	1,60	4,00	$3,69 \pm 0,536$
Planificação e gestão da docência	1,33	4,00	$3,60 \pm 0,613$

Cada competência foi obtida através da média dos resultados dos seus elementos. Observa-se que em todas as competências o valor máximo de importância (quatro) é atingido e os valores mínimos mais baixos ocorreram nas seguintes competências: planificação e gestão da docência (1,33) e trabalho em equipa (1,60). Nas restantes competências os valores médios obtidos são elevados (próximos do máximo), destacando-se a competência comunicativa ($3,77 \pm 0,426$), a competência inovação ($3,75 \pm 0,425$) e a competência interpessoal ($3,73 \pm 0,405$). Na figura 1 ilustram-se, graficamente, os diagramas de extremos e quartis das distribuições das competências em análise.

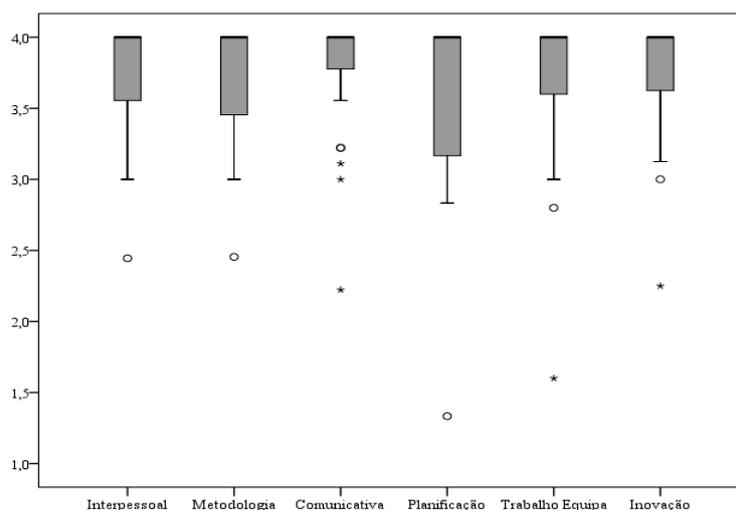


Figura 1 – Diagrama de extremos e quartis das distribuições da importância das competências.

Observa-se nas competências comunicativa, trabalho em equipa e inovação maior concentração entre a mediana e o 3.º quartil que coincide com o máximo. Na competência planificação observa-se a maior dispersão. É de referir que em todas as competências existe pelo menos um outlier. Na tabela 9 apresentam-se os coeficientes de correlação de Spearman, uma vez que as distribuições das competências não foram, entre as diferentes competências, pelo teste de ajuste Shapiro Wilk, aproximadamente normais.

Tabela 1 – Correlação de Spearman entre a importância dada às diferentes competências

	Interpessoal	Metodológica	Comunicativa	Planificação e gestão da docência	Trabalho em equipa	Inovação
Interpessoal	1	0,698**	0,501**	0,442*	0,550**	0,558**
Metodológica		1	0,724**	0,688**	0,747**	0,645**
Comunicativa			1	0,905**	0,965**	0,901**
Planificação e gestão da docência				1	0,947**	0,909**
Trabalho em equipa					1	0,898**
Inovação						1

*-significativo a 5%; **-significativo a 1%.

Observa-se que todos os coeficientes de correlação são estatisticamente significativos e positivos, ou seja, existe associação linear, entre as competências, estatisticamente significativa e esta é no sentido direto, ou seja, se a importância de uma aumenta a da outra também aumenta. Assim, a competência comunicativa está fortemente correlacionada com o trabalho em equipa ($r=0,965$), com a inovação ($r=0,909$) e com a planificação ($r=0,905$). A planificação e gestão da docência também está fortemente correlacionada com o trabalho em equipa ($r=0,947$) e com a inovação ($r=0,909$), assim como o trabalho em equipa está fortemente correlacionado com a inovação ($r=0,898$). A competência metodológica está fortemente correlacionada com o trabalho em equipa ($r=0,747$) e com a comunicativa ($r=0,724$).

Para finalizarmos esta análise damos também conta dos comentários que os estudantes inquiridos tiveram a possibilidade de fazer abertamente (“Caso pretenda tecer algum comentário poderá fazê-lo no espaço seguinte:”), após a informação de que tinham finalizado o preenchimento do inquérito por questionário. Deixamos este espaço de resposta aberta, uma vez que reconhecemos que o perfil de competências submetido à apreciação pelos estudantes poderia acolher potenciais contributos para o seu enriquecimento e compreensão, dando-lhes, então, a possibilidade de apresentarem as suas sugestões ou avaliações.

As referências apresentadas, como já antes referimos, foram diminutas, mas que entendemos não deixar de tomar em consideração. Assim, salienta-se que as ideias expressas por um dos estudantes (E19), acentuam a importância de aceder a uma formação que favoreça a tomada de consciência das especificidades que cada processo de ensino e aprendizagem apresenta e da responsabilidade que representa atender às particularidades de cada criança e contexto(s) em que se integra para lhe garantir as necessárias oportunidades de aprendizagem e sucesso, a que legalmente todas têm direito. Salienta-se, neste sentido, a seguinte afirmação: “É importante o profissional estar consciente que cada criança é única, sendo que algumas vezes é necessário utilizar estratégias individuais e adequadas à criança, para uma prática ensino-aprendizagem correta e com resultados positivos” (E19).

A pertinência do perfil de competências em análise surge também apreciado por outro estudante em função das potencialidades que reveste a ação que os futuros educadores/professores vão, potencialmente, desenvolver, mas também da sua própria aprendizagem e desenvolvimento profissional. Neste âmbito, destaca-se a sua opinião: “todas as seis competências são de grande importância tanto para o desenvolvimento e aprendizagens da criança, uma vez que ela precisa aprender num sítio onde se sinta bem e também é importante para a formação profissional do professor/educador no sentido que o ajuda nas suas práticas” (E25).

CONCLUSÃO

Como se assinala no documento Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, “educar no século XXI exige a perceção de que é fundamental conseguir adaptar-se a novos contextos e novas estruturas, mobilizando as competências, mas também estando preparado para atualizar conhecimento e desempenhar novas funções” (Martins et al., 2017, p.13).

Neste estudo sobre a compreensão das competências exigidas ao professor, na linha assumida por Terra et al. (2012), todas as competências apresentadas no inquérito por questionário obtiveram um elevado número de concordância. As competências selecionadas no estudo abrangem uma diversidade de campos incidindo nas competências interpessoal, comunicação e inovação, passando pelos elementos para a

compreensão das competências metodológica e planificação e gestão da docência para a ação educativa, bem como pelo trabalho em equipa (cooperação). Verifica-se também que os futuros educadores/professores inquiridos têm noção da necessidade de determinadas competências para se ser professor e para darem resposta às exigências inerentes à profissão.

A competência mais valorizada neste estudo foi a comunicativa, tal como no estudo de Torra et al. (2012). De facto, é fundamental que o educador/professor saiba comunicar de forma coerente e lógica, o que implica uma comunicação aberta e dialogante entre os diversos intervenientes no processo de ensino e aprendizagem. Comunicar e saber comunicar promove um ambiente facilitador da aprendizagem e descoberta em sala de aula/atividades e, talvez por isso, o elemento “Estruturar o discurso segundo as características das crianças” tenha reunido uma maior apreciação por parte dos estudantes inquiridos.

Os participantes do estudo consideraram também a competência de inovação, destacando o elemento “Introduzir inovações que tenham como objetivo a melhoria do processo de ensino-aprendizagem”, como o mais importante. Consolida-se a ideia que a inovação envolve mudança, implica o desenvolvimento de dinâmicas que acrescentem valor aos processos e conduzam a uma melhoria significativa na aprendizagem. Provoca ainda, e acima de tudo, um saber que permite ter uma certa ousadia e adaptabilidade às circunstâncias e aos contextos, adaptando-se à sua mutabilidade e instabilidade constantes.

Os resultados evidenciam também uma grande apreciação pela competência interpessoal que se reflete no contexto educativo e nas relações entre pares e outros atores educativos. Possibilita ao docente ser responsável, confiante, capaz de conhecer os outros e a si próprio, vontade de se atualizar, de estabelecer relações positivas, permitindo que haja uma evolução, se for capaz de ir modificando e alterando a própria atuação. Assinalam-se os domínios do aprender a ser e aprender a viver juntos e, neste sentido, os elementos mais considerados para se compreender esta competência foram “Promover a confiança” e “Respeitar a diversidade cultural”, que se constituem como cruciais se considerarmos a sociedade plural em que vivemos, na sua diversidade étnica e cultural, cujo propósito é promover a comunicação intercultural.

Consideraram-se seis competências e uma multiplicidade de elementos que contribuem para a sua compreensão. Estes elementos contemplam aspetos comunicativos, metodológicos, práticos, pedagógicos, sociais e pessoais, tão essenciais ao desenvolvimento holístico e profissional do professor e, os resultados, ao revelarem interdependência entre estas competências, demonstram que os futuros educadores/professores, têm noção que o desenvolvimento e mobilização destas competências poderá potenciar um melhor desempenho praxiológico. Assim, este conjunto de competências apresenta-se como um perfil amplo, mas unificador. Estamos, pois, perante uma dinâmica formativa que se quer renovada, que atribua sentido às aprendizagens e à capacidade de as mobilizar em ação. Todas estas competências implicam uma competência básica de conhecimentos e contextualização que se prendem com a função do educador/professor e que assumem um caráter transversal, sendo, ainda, imprescindíveis para o seu saber-agir, no sentido de dar uma resposta adequada e satisfatória a uma situação pessoal e/ou profissional complexa.

REFERÊNCIAS

- Altet, M. (2001). As competências do professor profissional: Entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In L. Paquay, L., Ph. Perrenoud, M. Altet, & É. Charlier (Orgs.), *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* (pp.23-35). Artmed Editora.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Graó.
- Charlier, É. (2001). Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In L. Paquay, Ph. Perrenoud, M. Altet, & É. Charlier (Orgs.), *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* (pp.85-102). Artmed Editora.
- Coutinho, C. (2020). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República, Série I-A, n.º 201. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/631837>.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República, Série I-A, n.º 201. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/631843>.
- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Diário da República, 1.ª Série - n.º 92. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/25344769>.
- Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. Diário da República, 2.ª série — N.º 143. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/107752620>.
- Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Diário da República, 2.ª série — N.º 138. Disponível em:

- <https://dre.pt/application/file/a/115742277>.
- Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho. Diário da República, 2.ª série PARTE C, n.º 129. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/166512681>.
- Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 8, 37-48.
- Flores, M. A. (2017). Contributos para (re)pensar a formação de professores. In CNE (Ed.), *Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e Prospetiva* (pp.773-810). Conselho Nacional de Educação.
- Hill, M. M. (2014). Desenho de questionário e análise dos dados – Alguns contributos. In L. L. Torres, & J. A. Palhares (Orgs.), *Metodologia de investigação em ciências sociais da educação* (pp.133-164). Húmus.
- Martins, G. O., Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Silva, L., Alves, M. M., Horta, M. J., Calçada, M.T., Nery, R., & Rodrigues, S. V. (2017), *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.
- Mesquita, E. (2013). *Competências do professor. Representações sobre a formação e a profissão*. Edições Sílabo.
- Mesquita, E. (2015). Ver, ouvir e saber: O lugar da competência nos modelos de formação inicial de professores. In J. D. Justino (Dir.), & M. Miguéns (Coord.), *Formação inicial de professores* (pp.292-303). Conselho Nacional de Educação.
- Mesquita, E. (2016). Formação e ação docente: Desenvolvendo competências profissionais. In J. Machado & J. Matias Alves (Orgs.), *E-book - Professores e escolas: Conhecimento, formação e ação* (pp.55-77). Universidade Católica Portuguesa. <http://bit.ly/2i9HJRX>.
- Organização das Nações Unidas [ONU] (2015). *Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015*. Disponível em: https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E
- Perrenoud, Ph. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Artmed.
- Perrenoud, Ph. (2001). Dez novas competências para uma nova profissão. *Revista Pedagógica*, 17, 8-12.
- Sá-Chaves, I. (2009). Prefácio. Em I. Alarcão, & M. C. Roldão (Orgs.), *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores* (pp.9-13). Edições Pedagogo.
- Sanches, A. (2012). *A formação em educação de infância: Um tempo (re)fundador do perfil de desempenho*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro.
- Schober, P., Boer, C., & Schwarte, L. (2018). Correlation coefficients: Appropriate use and interpretation. *Anesthesia & Analgesia*, 126, 1763-1768. <https://doi.org/10.1213/ANE.0000000000002864>
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 2, 4-14.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Torra, I., Corral, I., Pérez, M.T. Triadó, X., Pagès, T., Valdemarra, E., Márquez, M. D., Sabaté, S., Solà, P., Hernández, C., Sangrà, A., Guàrdia, L., Estebanell, M. Patiño, J., González, A.P, Ruiz, M., Iglesias, M. C., & Tena, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 21-56. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6096>
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada. Cruzamento de saberes e de competências*. Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.
- Yin, R. (2015). *Qualitative research from start to finish*. The Guilford Press.