

O PERFIL CURRICULAR DA FORMAÇÃO INICIAL DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA DE PORTUGAL

Data de aceite: 02/05/2023

Cristiano Rogério Vieira

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa – UIDEF
(<https://orcid.org/0000-0002-1192-8387>)

THE CURRICULAR PROFILE OF THE INITIAL TRAINING OF EARLY CHILDHOOD EDUCATORS IN PORTUGAL

RESUMO: O presente artigo analisou 158 fichas de unidades curriculares de 18 cursos de mestrado em Educação Pré-escolar ativos em Portugal Continental, no ano letivo 2019/2020. O objetivo do estudo foi caracterizar o currículo de formação inicial dos educadores de infância portugueses, no que se refere às suas componentes comuns, que para o efeito aplicou-se uma metodologia com base na análise de conteúdo. Os resultados obtidos apontaram para algumas fragilidades: quebra hierárquica da taxonomia de Bloom, reduzida presença da integração das tecnologias da informação e comunicação e necessidade de atualização do referencial bibliográfico. Concluiu-se no estudo, que algumas melhorias curriculares seriam capazes de enriquecer a formação oferecida aos futuros educadores de infância.

PALAVRAS-CHAVE: currículo; educação pré-escolar; formação inicial de professores.

ABSTRACT: The present article analysed 158 curricular unit sheets of 18 master's degree courses in Pre-school Education active in Mainland Portugal, in the academic year 2019/2020. The objective of the study was to characterise the initial training curriculum of Portuguese early childhood educators, about its common components, which for this purpose a methodology based on content analysis was applied. The results obtained pointed to some weaknesses: hierarchical breakdown of Bloom's taxonomy, reduced presence of the integration of information and communication technologies and the need to update the bibliographic reference. The study concluded that some curricular improvements would be able to enrich the training offered to future early childhood educators.

KEYWORDS: curriculum; pre-school education; initial teacher training.

EL PERFIL CURRICULAR DE LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS EDUCADORES DE LA PRIMERA INFANCIA EN PORTUGAL

RESUMEN: El presente artículo analizó 158 fichas de unidades curriculares de 18 maestrías en Educación Infantil activas en Portugal continental, en el año académico 2019/2020. El objetivo del estudio fue caracterizar el currículo de formación inicial de los educadores infantiles portugueses, en cuanto a sus componentes comunes, para lo cual se aplicó una metodología basada en el análisis de contenido. Los resultados obtenidos señalaron algunas debilidades: desglose jerárquico de la taxonomía de Bloom, menor presencia de la integración de las tecnologías de la información y la comunicación y la necesidad de actualizar la referencia bibliográfica. El estudio concluyó que algunas mejoras curriculares podrían enriquecer la formación ofrecida a los futuros educadores de la primera infancia.

PALABRAS CLAVE: plan de estudios; educación preescolar; formación inicial del profesorado.

LE PROFIL CURRICULAIRE DE LA FORMATION INITIALE DES ÉDUCATEURS DE LA PETITE ENFANCE AU PORTUGAL

RÉSUMÉ: Le présent article a analysé 158 fiches d'unités curriculaires de 18 cours de master en éducation préscolaire actifs au Portugal continental, au cours de l'année universitaire 2019/2020. L'objectif de l'étude était de caractériser le curriculum de formation initiale des éducateurs de la petite enfance portugais, en ce qui concerne ses composantes communes, et pour cela une méthodologie basée sur l'analyse de contenu a été appliquée. Les résultats obtenus ont mis en évidence certaines faiblesses : décomposition hiérarchique de la taxonomie de Bloom, présence réduite de l'intégration des technologies de l'information et de la communication et nécessité de mettre à jour la référence bibliographique. L'étude a conclu que certaines améliorations du programme pourraient enrichir la formation offerte aux futurs éducateurs de maternelle.

MOTS CLÉS: curriculum ; éducation préscolaire ; formation initiale des enseignants.

INTRODUÇÃO

As bases da educação pré-escolar em Portugal originam-se no século XIX, face a ascensão da classe média que buscava uma melhor posição educativa para seus descendentes, somado a um discreto processo de industrialização, que atraiu famílias da zona rural para as áreas urbanas, implicando no acesso ao trabalho das mães como operárias, e dessa maneira, alterando as dinâmicas familiares. No século seguinte acentua-se esta condição, com o aumento da presença feminina nos postos de trabalho, contudo, nesse momento, a educação pré-escolar encontrava-se ainda ligada aos serviços da assistência social e apoio às famílias. Tal condição veio a ser modificada com a implantação da República (1910), quando então a educação pré-escolar passou a contar com um estatuto regulamentador. Em 1911, foi criada em Coimbra a rede privada de Jardins Escolas João de Deus, que definiu o primeiro modelo pedagógico para educação pré-escolar portuguesa, baseado no modelo de alfabetização criado em 1882 pela Associação de Escolas Móveis

assentes no Método João de Deus, época em que cerca de 80% da população portuguesa era iletrada (Governo da República Portuguesa, 2000).

Desde o processo de (re)democratização de Portugal, iniciado em 1974 até a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986 (Governo da República Portuguesa, 1986), a educação pré-escolar era compreendida como complementar a família, ou seja, cabia principalmente às mulheres da família a incumbência do ensino das primeiras letras às crianças. A formação inicial dos educadores de infância¹ é criada em 1977, nas Escolas Normais de Educação de Infância, nomeadamente em Coimbra, Viana do Castelo, Viseu e Guarda. Estas deixariam posteriormente de existir, após a constituição das Escolas Superiores de Educação (ESE) distribuídas por diversos distritos portugueses. Atualmente, para além da formação inicial dos educadores de infância, estas instituições abrigam uma parcela considerável dos cursos de formação inicial de professores de Portugal (Ferreira & Mota, 2014).

Atualmente, a educação pré-escolar portuguesa segue as diretrizes definidas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ocepe), publicada em 1997 e com atual versão de 2016, que auxilia na definição curricular a serem consideradas na formação educativa das crianças portuguesas dos 3 aos 6 anos² de idade. O conteúdo das Oecepe está orientado em torno de três áreas: **Formação Pessoal e Social**, que aborda a capacidade motora, consciência do corpo e relações com os outros nos espaços materiais; **Comunicação e Expressão**, que inclui os domínios da educação física, educação artística, linguagem oral, abordagem à escrita e matemática; e **Conhecimento do Mundo**, que trata da sensibilização frente às diversas ciências e procura organizar o conhecimento advindo delas. O documento ainda procura orientar sobre os fundamentos e princípios educativos, a organização do ambiente educativo, os modos de confluência entre as áreas de conteúdo a serem ensinadas e os princípios pedagógicos para a infância (Governo da República Portuguesa, 2016). Contudo, embora oriente os variados aspectos da educação pré-escolar as Oecepe não são compreendidas como um padrão curricular a ser seguido, antes configuram como uma referência para a fundamentação de decisões pedagógicas por parte dos educadores, uma vez que não estabelece objetivos específicos (Dionísio & Pereira, 2006).

No Sistema Educativo Português (SEP), nomeadamente nos cursos do ensino superior de formação inicial de professores (FIP), é indicado por Mouraz et al. (2012), dois importantes momentos políticos: o ano de 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Governo da República Portuguesa, 1986), já anteriormente mencionado, e o ano de 2006, quando Portugal inicia o processo de adequação do seu ensino superior à realidade europeia, conforme o previsto em acordo conjunto entre os 29

¹ Designação portuguesa para os docentes que atuam na educação pré-escolar.

² Conforme definido na Lei de Bases do Sistema Educativo.

países signatários da Declaração de Bolonha (European Higher Education Area, 1999)³. Esta previa a concordância e equiparação da formação superior oferecida nos diversos países. Desse modo, e de acordo com o estabelecido na Declaração de Bolonha (DB), os cursos de FIP passaram a contar com uma organização de formação dividida em dois ciclos: a licenciatura (1º ciclo com duração de 3 anos) e o mestrado (2º ciclo com duração de 2 anos). Frente a esta nova estrutura, para ingressar na carreira docente portuguesa a titulação mínima exigida passou a ser a de mestre (2º ciclo), pois a DB considera que as licenciaturas não contemplam em seus currículos a formação da prática profissional, somente prevista no currículo formativo dos mestrados em ensino (Martinez et al., 2015).

Em Portugal, a FIP é definida pelo Decreto-Lei n.º 79/2014 (Governo da República Portuguesa, 2014), que indica as regras da habilitação da profissão docente para a educação pré-escolar, os ensinos básico e secundário do SEP. Os futuros educadores de infância e professores, para estarem habilitados à docência no país, por norma devem cursar uma licenciatura e cumprir uma carga de créditos de formação de 180 European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS), as licenciaturas correspondem ao 1º ciclo de estudos de Bolonha e prevê a formação de licenciados para ingressarem no 2º ciclo de estudos. O mestrado em ensino de Educação pré-escolar estabelece o cumprimento de 90 ECTS dentro do período de 3 semestres (1 ano e meio), os demais mestrados em ensino cumprem uma carga de créditos de 120 ECTS que decorrem em 4 semestres (2 anos). As licenciaturas e os mestrados em ensino de acordo com o Decreto 79/2014 devem contemplar cinco componentes de formação, nas seguintes áreas: docência; educacional geral; didáticas específicas; dimensão cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional. A formação na dimensão da área cultural, social e ética não possui uma definição específica; o decreto menciona que esta componente estará garantida no desenvolvimento das demais componentes de formação. Um tanto mais omissos estão as TIC e sua integração na formação dos futuros educadores de infância e professores portugueses, pois não se encontra explícita no decreto nenhuma menção que remeta ao uso educativo das tecnologias digitais.

Há atualmente nas escolas portuguesas um elevado nível de exigência para a contratação de docentes, após a DB para atuarem profissionalmente todos os professores e educadores de infância portugueses, devem possuir o grau de mestre para poderem desenvolver o trabalho docente nos ensinos pré-escolar, básico e secundário. Os mestrados em ensino possuem a função de fornecer os conhecimentos em relação a profissionalização dos educadores de infância e professores, estes cursos buscam em sua oferta formativa fornecer os conhecimentos pedagógicos, de formação cultural, social e ética e se concretizam com a prática de ensino supervisionada.

Dentre as fragilidades indicadas na FIP em Portugal é recorrente a abordagem

³ Atualmente 48 países atuam em cooperação/concordância ao Processo de Bolonha (Fonte: https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_pt).

da insuficiência do número de horas dedicadas pelos estudantes à prática profissional supervisionada (PPS) nos cursos de mestrado em ensino. Para Craveiro (2016), tal reduzido número de horas não é capaz de garantir aos futuros educadores de infância uma mínima experiência para enfrentarem a realidade da sala de aula ao ingressarem na profissão. Em sentido semelhante, Folque (2018) indica que a PPS possui um peso de 23% dos ECTS constitutivos dos cursos de mestrados em Educação Pré-escolar, que são prioritariamente alocados ao fim dos cursos, condição esta que gera contestação acerca da visão da aprendizagem teórica em sobreposição ao contexto de aprendizagem da prática. Contudo, a questão do número de horas dedicadas à PPS não é restrito à FIP portuguesa, pois configura uma das desigualdades encontradas na FIP europeia. A PPS é obrigatória em todos os países signatários da DB, mas os estágios de prática docente são inseridos nos cursos em momentos distintos e com uma variação considerável na sua duração entre os países. Por exemplo a Croácia estipula um mínimo de 20 horas do estágio das atividades formativas práticas; em contraposição ao Reino Unido que define o estágio mínimo em 1065 horas (Conselho Nacional de Educação, 2015).

METODOLOGIA

A investigação desenvolvida procurou caracterizar os conteúdos formativos contidos nas fichas de unidade curricular (FUC) dos cursos de mestrados em Educação Pré-escolar em funcionamento em Portugal Continental no ano letivo 2019/2020. Para tal, definiu-se o seguinte problema de investigação: Que elementos formativos se encontram evidenciados nas fichas de unidades curriculares dos cursos de mestrado em Educação Pré-escolar?

O estudo de natureza qualitativa e de âmbito descritivo-analítico apoiou-se nas premissas metodológicas da análise de conteúdo (AC), que se caracteriza como um método que recorre a procedimentos sistemáticos e objetivos de análise documental, quando o pretendido é descrever conteúdos textuais aos quais se pretende compreender em profundidade as informações existentes (Bardin, 1977; Martinez et al., 2015). Desse modo, é capaz de analisar as ocorrências das informações, de tal maneira, que coloca em evidência a regularidade com que determinado fenômeno pode ser verificado, assim contribuindo para que estes fenômenos possam ser descritos e elucidados independentemente da diversidade das tipologias documentais onde tais informações podem ser expressas (Amado, 2000).

O estudo centrou-se sobre 12 dos 18 cursos de mestrado em Educação Pré-escolar em funcionamento cujas FUC se encontravam disponíveis nos websites das instituições de ensino superior (IES) e/ou, quando tal não se verificou, foram disponibilizadas pelo coordenador(a) do curso por meio de e-mail de solicitação. O período de recolha dos documentos decorreu entre os meses de julho e novembro de 2020, tendo sido obtidas 185 FUC de 12 cursos de mestrado em Educação Pré-escolar, destes 11 de natureza

administrativa pública e 1 de natureza privada; que representam 66,67% dos cursos em atividade no referido ano letivo. Geograficamente os 12 cursos encontram-se distribuídos em 12 dos 18 distritos de Portugal Continental: Braga, Bragança, Coimbra, Évora, Faro, Leiria, Lisboa, Porto, Santarém, Setúbal, Viana do Castelo e Portalegre. Por fim, a recolha das FUC conseguiu abranger 11 distritos (91,66%), ficando apenas o distrito do Porto fora do estudo, conforme apresentado no Quadro 1.

IES sede do curso de mestrado em Educação Pré-escolar	Instituição tipo	Número de FUC recolhidas	Distrito da IES
Escola de Ciências Sociais (Univ. de Évora)	pública	27	Évora
Escola Superior de Educação de Bragança (I. P. Bragança)	pública	20	Bragança
Escola Superior de Educação de Coimbra (I. P. Coimbra)	pública	12	Coimbra
Escola Superior de Educação de Lisboa (I. P. Lisboa)	pública	14	Lisboa
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	privada	16	Lisboa
Escola Superior de Educação de Santarém (I. P. Santarém)	pública	16	Santarém
Escola Superior de Educação de Setúbal (I. P. Setúbal)	pública	14	Setúbal
Escola Superior de Educação de Viana do Castelo (I. P. Viana do Castelo)	pública	17	Viana do Castelo
Escola Superior de Educação do Porto (I. P. Porto)	pública	0	Porto
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria (I. P. Leiria)	pública	11	Leiria
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Portalegre (I. P. Portalegre)	pública	14	Portalegre
Escola Superior de Educação e Comunicação do Algarve (Univ. do Algarve)	pública	13	Faro
Escola Superior de Educação João de Deus	privada	0	Lisboa
Instituto de Educação (Univ. do Minho)	pública	11	Braga
Instituto Jean Piaget de Almada	privada	0	Setúbal
Instituto Superior de Educação e Ciências	privada	0	Lisboa
Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo	privada	0	Lisboa
Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida	privada	0	Lisboa

Quadro 1 - Fichas de unidades curriculares recolhidas

Fonte: Elaboração do autor com base em dados da pesquisa.

O corpus documental passou por um processo de organização e seguidamente procurou-se definir as dimensões de análise que garantissem uniformidade das informações a serem obtidas na AC das FUC. Dessa maneira, foram definidos como

elementos informacionais comuns nas FUC as seguintes dimensões: objetivos (dimensão 1), conteúdo programático (dimensão 2), metodologia de ensino (dimensão 3), métodos de avaliação (dimensão 4) e bibliografia (dimensão 5). Neste procedimento de definição das dimensões 27 FUC foram excluídas do estudo por não apresentarem de forma claramente distintiva nenhuma destas dimensões em seu conteúdo, resultando na redução do corpus documental para 158 FUC.

Com suporte do software Nvivo as dimensões de análise foram segmentadas gerando 5 novos documentos a serem analisados, que devido suas características informacionais receberam tratamentos específicos nos dados encontrados, sendo estes seguidamente especificados.

Dimensão 1 (D1): os procedimentos metodológicos de AC buscaram identificar nos objetivos das unidades curriculares (UC) descritos nas FUC a presença dos verbos da Taxonomia de Bloom contidos nas escalas hierárquicas de acordo com a definição original de 1956 – conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação (Bloom et al., 1956) e revisada de 2001 - lembrar, entender, aplicar, analisar, sintetizar e criar (Krathwohl, 2002). Justifica-se a opção da Taxonomia de Bloom como referencial para elaboração da AC nos objetivos, pelo fato de ser um reconhecido instrumento de classificação de objetivos de aprendizagem no ensino superior e por sua adequação aos avanços tecnológicos atualmente incorporados nos ambientes educacionais (Ferraz & Belhot, 2010).

Dimensão 2 (D2): para a realização da AC relativa ao conteúdo programático contido nas FUC adotou-se como referencial as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Governo da República Portuguesa, 2016), no sentido de identificar a proporção do direcionamento das FUC para o ensino dos futuros educadores de infância das componentes curriculares Comunicação e Expressão, Conhecimento do Mundo e Formação Social e Pessoal, bem como, os conteúdos emergentes do procedimento metodológico, que identificou e categorizou os conteúdos programáticos ligados ao conhecimento pedagógico; a prática de ensino supervisionada e as metodologias de investigação científica, que complementam e suportam a formação inicial dos educadores de infância nos mestrados em Educação Pré-escolar.

Dimensão 3 (D3): nesta dimensão que tratou da realização da AC nas metodologias de ensino descritas nas FUC dos cursos de mestrado o referencial teórico selecionado procurou identificar se os métodos de ensino praticados possuíam características de ensino passivo ou se contavam com metodologias ativas, pois compreende-se, que a superação de uma educação tradicional centrada prioritariamente nos conhecimentos do docente deve ceder espaço ao preconizado pelas teorias das ciências da educação, que incentivam como foco da aprendizagem o estudante, de tal maneira, que o envolva, motive e consiga dialogar com suas perspectivas de aquisição do conhecimento e experiência pessoal no percurso de sua aprendizagem (Freire, 2009; Novak & Gowin, 1999; Rogers, 1973). Para

efeito da AC realizada, tomou-se como referencial para classificação das metodologias ativas de ensino o contido nas FUC que indicavam a promoção do aprendizado a partir de processos de ensino pautados em resolução de problemas e situações reais (Moran, 2015) e que oferecessem ao estudante um aprendizado com base em seu saber, sua experiência e capacidade intelectual, ao qual o desejável era que os estudantes fossem capazes de expressar os novos conhecimentos adquiridos (Macedo et al., 2018).

Dimensão 4 (D4): a AC elaborada nesta dimensão acerca dos métodos de avaliação disponibilizados nas FUC procurou indicar os métodos de avaliação de maior frequência no ensino superior português, nomeadamente a avaliação diagnóstica, que prevê identificar os conhecimentos já adquiridos pelos estudantes; a avaliação formativa, que busca acompanhar o percurso dos estudantes e o alcance dos objetivos de ensino, e por fim, a avaliação somativa⁴, que apoia o juízo de valor dado aos resultados obtidos pelo estudante ao fim do processo educativo (Ribeiro, 2008, p. 269) percorrido no semestre ao qual a UC transcorreu. Para além dos métodos de avaliação também foram identificados os instrumentos de avaliação presentes nas FUC, nomeadamente as provas e/ou exames, os trabalhos e os produtos desenvolvidos durante a UC.

Dimensão 5 (D5): nesta dimensão que recolheu dados da bibliografia contida nas FUC foi desenvolvida a AC com o objetivo de caracterizar o perfil do referencial teórico que sustenta cientificamente as dimensões anteriores. A AC realizada na bibliografia adapta-se ao corpus documental em estudo, ao problema de investigação e aos objetivos investigativos (Amado, 2014), portanto esta dimensão colabora com as análises dos resultados no sentido de confirmar e esclarecer questões contidas nas dimensões 1 a 4 . As categorias emergentes nesta dimensão informaram sobre: período temporal das referências bibliográficas e autores e temas citados com maior frequência nas FUC.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Objetivos (D1)

A totalidade (n=158) das FUC analisadas apresentavam o campo de definição dos objetivos de aprendizagem das UC. O tratamento dos dados alcançou uma forma de apresentação quantificável, capaz de indicar cada dimensão hierárquica dos verbos da Taxonomia de Bloom, ora apresentados no Quadro 2, conforme versão revisada de 2001 (Krathwohl, 2002).

⁴ Em Portugal é comum o uso da terminologia sumativa para este tipo de avaliação, nas fichas de unidade curricular foram encontrados ambas as terminologias somativa e sumativa, optou-se pelo uso do termo somativo.

Dimensão Bloom	Quantidade de verbos Bloom existentes	Verbos Bloom presentes nas FUC	%
(1) Lembrar	22	6	27,27%
(2) Entender	30	17	56,67%
(3) Aplicar	29	14	48,28%
(4) Analisar	27	14	51,85%
(5) Sintetizar	32	13	40,63%
(6) Criar	26	13	50,00%

Quadro 2 - Frequências dos verbos das dimensões da Taxonomia de Bloom

Fonte: Elaboração do autor com base em dados da pesquisa.

A primeira constatação obtida nos resultados da AC realizada nos objetivos de aprendizagem das FUC, demonstram que os docentes que as elaboraram não foram omissos em relação a utilização dos verbos Bloom. Coube-nos então orientar as análises no sentido de identificar os verbos contidos nas FUC de maior e menor frequência. Intencionalmente os dados levantados junto dos objetivos de aprendizagem configuram como a primeira dimensão de análise, pois entende-se que os resultados das análises das frequências dos verbos Bloom podem ser relacionados com as análises das demais dimensões, e assim, passam a contribuir com uma melhor caracterização curricular da atual formação ofertada pelas IES portuguesas que formam os educadores de infância.

Emergem dos dados apresentados a indicação de duas quebras, a primeira de ordem hierárquica em relação ao ordenamento das dimensões Bloom e a outra em relação ao processo cognitivo, o qual é entendido como a maneira pela qual o conhecimento pode ser adquirido (Anderson et al., 2001). A quebra hierárquica é encontrada entre as dimensões de maior (2 - Entender) e menor frequência (1 – Lembrar), uma vez que a dimensão Lembrar está ligada com a recuperação de informações relevantes já memorizadas, ou seja, previamente adquiridas, enquanto a dimensão Entender, de maior frequência dentre as dimensões corresponde ao estabelecimento de conexões entre novos conhecimentos e aqueles previamente adquiridos. Portanto, frente ao verificado nas frequências destas 2 dimensões Bloom é possível inferir uma baixa atenção dos objetivos das FUC analisadas, no que se refere à dimensão Lembrar e uma acentuada atenção a dimensão Entender, que é hierarquicamente complementar à primeira conforme suas definições taxonômicas. Consequentemente, a pouca atenção a dimensão Lembrar prejudica o desenvolvimento do processo cognitivo da seguinte, que como apresentado nos dados possui uma alta atenção na forma de concepção dos objetivos de aprendizagem das FUC dos cursos em análise. Cabe destacar, que a baixa atenção aos conhecimentos previamente adquiridos também foi verificada na dimensão de análise métodos de avaliação (D4).

Contudo, em termos gerais há nos objetivos das FUC uma utilização dos verbos Bloom em razoável equilíbrio, uma vez que a média de utilização de tais verbos é de

45,8%. Abaixo desta média está a dimensão Lembrar (27,27%) já abordada e a dimensão Sintetizar (40,63%), que de acordo com a Taxonomia refere-se às competências ligadas à capacidade de julgamentos com base em padrões qualitativos, quantitativos e de eficiência, que será relacionado na dimensão de análise seguinte conteúdo programático (D2), face a identificação da predominância das metodologias de cariz qualitativa observadas nas FUC.

Conteúdo Programático (D2)

Os conteúdos programáticos estavam presentes em todas as FUC (n=158) analisadas e as análises ora apresentadas conforme indicado tomou como base os domínios de conhecimento definidos nas Ocepe e demais conteúdos emergentes da AC, pertencentes à FIP dos educadores de infância portugueses, que assumiram posição em 6 áreas de conhecimento identificadas nas FUC apresentadas no Quadro 3.

Conteúdo programático	Definição operacional	Frequência	%
Pedagógico	Elaboração de projetos pedagógicos e de intervenção educativa; métodos de avaliação; desenvolvimento emocional e afetivo da criança; educação inclusiva; deontologia profissional; domínios da didática; teorias pedagógicas; história e política da educação.	69	43,67%
Expressão e comunicação	Domínio da educação física; domínio da educação artística; domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; domínio da matemática.	33	20,89%
Conhecimento do mundo	Introdução à metodologia científica; abordagem às ciências; mundo tecnológico e utilização das tecnologias.	21	13,29%
Metodologia científica	Métodos de investigação científica; características e funções do conhecimento científico; normas de apresentação de trabalhos académicos; importância da investigação educacional.	17	10,76%
Prática pedagógica (estágio)	Contextualização e desenvolvimento da prática educativa em contexto pré-escolar; reflexão e investigação sobre a prática; domínios curriculares.	11	6,96%
Formação social e pessoal	Construção da identidade e da autoestima; Independência e autonomia; Consciência de si como aprendiz; Convivência democrática e cidadania.	7	4,43%

Quadro 3 - Frequências e tipologia dos conteúdos programáticos

Fonte: Elaboração do autor com base em dados da pesquisa.

Na formação social e pessoal, domínio de conhecimento previsto nas Ocepe encontra-se a menor frequência (4,43%) dentre os demais. Tão reduzida frequência pode ser justificada no preconizado pelo Decreto 79/2014 (Governo da República Portuguesa, 2014), que não propõe uma definição específica para a formação na dimensão da área cultural, social e ética, pois o documento apenas menciona que esta componente estará garantida no desenvolvimento das demais componentes da FIP. No mesmo decreto é omissa

a presença das TIC e sua integração na formação dos futuros educadores de infância e professores portugueses, uma vez que não se encontra explícita nenhuma menção que remeta às tecnologias digitais, assim como não é encontrado conteúdo programático que inclua de forma explícita as TIC nas FUC dos mestrados em Educação Pré-escolar analisados, mesmo quando considerado o domínio de conhecimento do mundo previsto nas Ocepe, que preconiza a abordagem ao mundo tecnológico e utilização das tecnologias.

Os conteúdos programáticos revelam em suas frequências a predominância do caráter teórico na formação dos educadores de infância em Portugal, pois em termo da prática profissional docente, apenas os conteúdos de prática pedagógica com frequência nas FUC de 6,96% são orientados para a aquisição de conhecimentos e competências relativos à prática de atuação profissional docente.

A elevada presença das componentes teóricas de FIP e a pouca presença das TIC, não é uma prerrogativa da FIP portuguesa, neste sentido Portugal não se distancia de contextos encontrados em outros países europeus, como Espanha e Noruega, em relação às TIC na FIP (Gallego-Arrufat et al, 2019; Gudmundsdottir & Hatlevik, 2018). Pois a formação inicial dos educadores de infância e professores portugueses, como também em outros países, está longe de revelar-se eficaz, no que se refere ao domínio da aplicabilidade pedagógica das TIC, na medida em que a abordagem existente prioriza aspectos teóricos e técnicos insuficientes para preparar os futuros professores para situações da prática docente (Costa et al., 2015).

Por fim, em relação ao direcionamento de abordagens de metodologias científicas, não é encontrado de maneira explícita a orientação formativa para o paradigma de investigação científico quantitativo, nomeadamente nos conteúdos programáticos pedagógico, de metodologia científica e de prática pedagógica. Tal identificação, pode ser relacionada com os dados obtidos na dimensão 1 objetivos, no que se refere a dimensão Bloom Sintetizar, que é orientada para a aquisição de conhecimentos e competências ligadas à capacidade de julgamentos com base em padrões qualitativos, quantitativos e de eficiência, recordando que esta dimensão obteve valor de frequência abaixo da média dentre as demais. Portanto, fortalece a ideia da predominância da abordagem qualitativa nas Ciências da Educação, que conforme Suassuna (2009), a predileção das Ciências da Educação pela investigação qualitativa em detrimento de outros métodos ocorre devido ao fato de as ciências sociais, área em que se enquadra o ramo da educação, tendencialmente, não busca quantificar fenômenos, mas, antes, compreendê-los por meio dos significados que os atores sociais envolvidos lhes atribuem.

Metodologia de Ensino (D3)

As análises em relação as metodologias de ensino foram realizadas em 154 fichas de unidades curriculares (FUC), pois 4 delas foram excluídas desta análise em virtude de 2 delas não conterem o campo da metodologia e outras 2 as quais o texto relativo

à metodologia de ensino não explicitava de maneira clara quais eram os métodos de ensino aplicados. É importante destacar, que o caráter expositivo em maior ou menor grau é presente em todas as metodologias de ensino analisadas, entretanto a categorização e respectivas definições operacionais levaram em consideração o contexto de como os métodos são aplicados e o modo de participação do estudante nos processos de ensino e aprendizagem propostos nas FUC.

Método de ensino	Definição operacional	Frequência	%	Tipo	%
Expositivo centralizado	Os temas da UC são prioritariamente expostos pelo professor(a).	24	15,58%	passivo	
Expositivo partilhado	Os temas da UC são prioritariamente expostos pelo professor(a), com alguma participação dos estudantes.	32	20,78%	passivo	49,35%
Seminário	Os temas da UC são prioritariamente expostos pelo professor(a), com alguma participação dos estudantes por meio de apresentações e debates.	20	12,99%	passivo	
Estágio de prática educativa	Os estudantes planejam, recolhem e analisam dados que promove a reflexão da prática docente, com apoio e orientação do professor(a).	22	14,29%	ativo	
Metodologia ativa	Professor(a) atua de acordo com o método expositivo-interrogativo, para que os estudantes desenvolvam: aplicação prática do conhecimento, reflexão crítica e construção do saber.	16	10,39%	ativo	
Trabalho por projeto	Professor(a) atua na orientação dos estudantes para: elaboração de projetos de intervenção educativa baseadas nas teorias educacionais.	4	2,60%	ativo	
Resolução de problemas	Professor(a) atua na orientação dos estudantes para: resolução de problemas de caráter pedagógico e didático, assentes na elaboração de propostas de ensino e aprendizagem.	6	3,90%	ativo	50,65%
Atividade de práticas pedagógicas	Professor(a) atua na orientação dos estudantes para: construção e exploração de brinquedos, utilização das TIC em contexto educativo, construção de materiais pedagógicos, prática vocal e instrumental e nas práticas de laboratório e de campo.	23	14,94%	ativo	
Investigação-ação	Professor(a) atua na orientação dos estudantes para: uso das metodologias de investigação-ação, experimentação, análise e discussão crítica das práticas educativas.	7	4,55%	ativo	

Quadro 4 - Frequência e tipologia das metodologias de ensino

Fonte: Elaboração do autor com base em dados da pesquisa.

Há nos métodos de ensino identificados na AC uma equiparação entre as metodologias de ensino ativas e passivas, revelando que o método tradicional de ensino ainda é bastante presente na formação inicial dos educadores de infância, implicando na permanência e perpetuação de métodos tradicionais de ensino por parte dos futuros educadores de

infância, pois é constatado que os conhecimentos e métodos de ensino oferecidos aos estudantes durante a FIP não são capazes de mudar ou abalar as percepções adquiridas durante seu histórico escolar, ou seja, sem as devidas mudanças sobre suas concepções do que é a docência é natural que a primeira ação profissional deste professor/educador de infância será a reprodução das atitudes e comportamentos que vivenciou durante a vida como estudante (Wideen et al., 1998; Tardif, 2000; Tardif, 2002).

Embora, encontre-se nas FUC 36,36% de frequência de métodos de ensino baseados prioritariamente no modelo de aulas expositivas é relevante o avanço das metodologias ativas de ensino, que procuraram estimular nos estudantes a autoaprendizagem, a reflexão, a análise e as tomadas de decisões (Diesel et al., 2017), conforme verifica-se nas definições operacionais apresentadas no Quadro 4, ao mesmo tempo, que é constatado que as metodologias ativas contidas nas FUC procuram promover nos estudantes aproximações com a prática profissional, contribuindo assim para uma formação consistente (Costa et al., 2014) dos futuros educadores de infância.

Em contraposição a ausência de conteúdos programáticos voltados para as TIC na dimensão anterior (D2), foi possível de identificar nesta dimensão, o uso das tecnologias da informação e comunicação presentes em 28 fichas de unidades curriculares, representando um percentual de 18,18% das FUC analisadas. As ferramentadas de tecnologia usadas com maior frequência são: vídeos de conteúdo educativo, plataforma de aprendizagem online, recursos multimídia para elaboração de trabalhos e ferramentas de ensino a distância. Desse modo, revelando a presença das TIC na formação dos educadores de infância, embora, tal presença e suas características identificadas ainda estejam distantes do preconizado pelo quadro europeu de competência digital para educadores (DigCompEdu), no que se refere às competências pedagógicas e profissionais dos educadores (Lucas & Moreira, 2018).

Métodos de Avaliação (D4)

Os métodos de avaliação estavam presentes nas 158 FUC em análise, dos quais os procedimentos metodológicos da AC permitiram identificar a tipologia das avaliações organizadas em 4 categorias, ora expostas no Quadro 5. Para o efeito da AC realizada nesta dimensão foram considerados no levantamento das frequências as ferramentas de avaliação contínua adotados pelas FUC (Quadro 6), assim como, quando verificada mais de uma ferramenta de avaliação na ficha de unidade curricular elegeu-se a de maior peso/ponderação na nota final, nos casos de pesos/ponderações equivalentes elegeu-se a avaliação desenvolvida individualmente pelos estudantes.

Tipo de avaliação	Frequência	%	Definição operacional
Avaliação somativa e formativa	123	77,85%	Ferramentas de avaliação que combinam avaliações dos estudantes no decorrer e ao fim do semestre na totalidade do conteúdo programático desenvolvido na UC.
Avaliação somativa	32	20,25%	Ferramentas de avaliação que avaliam o desempenho dos estudantes ao fim do semestre na totalidade do conteúdo programático desenvolvido na UC.
Avaliação formativa	2	1,27%	Ferramentas de avaliação que avaliam o desempenho dos estudantes no decorrer do semestre a cada tema do conteúdo programático desenvolvido na UC.
Avaliação somativa, formativa e diagnóstica	1	0,63%	Ferramentas de avaliação que combinam avaliações dos estudantes no início, durante e ao fim do semestre na totalidade do conteúdo programático desenvolvido na UC.

Quadro 5 - Frequência e tipologia das avaliações

Fonte: Elaboração do autor com base em dados da pesquisa.

Como se pode verificar nas frequências registadas nas tipologias de avaliação apresentadas é predominante nos mestrados em Educação Pré-escolar o modelo de avaliação que conjuga avaliação somativa e formativa (77,85%), no qual os estudantes são avaliados durante e ao fim do semestre. Neste modelo as avaliações tanto mensuram o aprendizado por temas, como a totalidade dos conteúdos programáticos ao fim do semestre. No modelo conjugado de avaliação é possível aos estudantes perceber e corrigir em tempo algumas defasagens verificadas na sua aprendizagem, dessa maneira, oferecendo melhores chances de sucesso na avaliação somativa. Entretanto, 20,25% das avaliações encontradas nas FUC, ainda adotam como modelo de avaliação puramente somativo, que contempla uma única avaliação, com todo o conteúdo programático da UC ao fim do semestre.

Conforme referido na primeira dimensão de análise (D1), a presença da avaliação diagnóstica à exceção de uma única FUC que a contempla é praticamente nula. Essa condição permite inferir com o reforço do identificado nos objetivos das FUC, onde a menor frequência foi encontrada na dimensão mais elementar proposta por Bloom (Lembrar, dedicada a recuperação de informações previamente adquiridas). Desse modo, fica evidenciado que os currículos dos mestrados em Educação Pré-escolar, são omissos no que se refere ao diagnóstico e recuperação dos conhecimentos pré-existentes dos estudantes. Muito embora, seja considerado pelo SEP, que a avaliação formativa possui função diagnóstica, ainda assim, nos casos identificados nas FUC avaliadas a avaliação formativa só auxiliaria no diagnóstico de fragilidades de conhecimentos, sem conseguir fazer uso do seu oposto, ou seja, as potencialidades dos estudantes. Dessa maneira, a condução dos resultados de avaliações formativas com função diagnóstica sempre estaria a indicar os aspectos de ausência nos conhecimentos pré-existentes dos estudantes.

Ferramenta de avaliação	Frequência	%	Definição operacional
Trabalho	75	47,47%	Trabalho individual e/ou em grupo nos âmbitos da prática pedagógica e das teorias da educação, orientados para a reflexão crítica acerca do conteúdo programático da UC.
Produto	54	34,18%	Relatórios/dossiês/portfólios/projetos pedagógicos de prática de ensino supervisionada; projetos de intervenção pedagógica; elaboração de atividade ou recurso educativo; anteprojeto, projeto e tese; concepção e aplicação de roteiros de entrevistas ou questionários; performances no âmbito das UC de artes, língua portuguesa e motricidade.
Prova	29	18,35%	Exame/prova/teste ao fim do semestre contendo todo o conteúdo programático desenvolvido na unidade curricular durante o semestre.

Quadro 6 - Frequência e tipologia das ferramentas de avaliação

Fonte: Elaboração do autor com base em dados da pesquisa.

Por fim, foram identificadas as ferramentas de avaliação e respectivas frequências face as FUC analisadas. Os resultados se mostram positivos quando considerado a possibilidade de reflexão dos estudantes e o trabalho colaborativo na aquisição do conhecimento, pois quando somadas as ferramentas trabalho e produto representam 81,65% das ferramentas em uso para avaliar os estudantes dos mestrados em Educação Pré-escolar. Tal representatividade destas ferramentas demonstra um claro direcionamento de melhoria no modo como pode ser compreendida a centralidade do estudante nos processos de ensino e aprendizagem, pois as definições operacionais indicam modos de avaliação onde estão presentes: a colaboração entre pares, a reflexão crítica sobre as teorias educativas, a reflexão crítica sobre a prática docente, a proposição de intervenções pedagógicas inovadoras e o desenvolvimento da investigação científica.

Além das ferramentas de avaliação apresentadas no Quadro 6, também foram identificadas sempre com menor peso/ponderação na nota final dos estudantes as seguintes ferramentas: frequência e participação nas aulas e apresentações orais dos trabalhos/relatórios/projetos.

Bibliografia (D5)

Nesta dimensão foram analisadas 151 FUC, pois 7 delas não apresentavam bibliografia. As FUC analisadas somaram 1437 referências, que foram categorizadas de acordo com o período temporal das publicações, autores e títulos de maior frequência, conforme apresentados nos Quadros 7 e 8.

Década	Frequência	%
Década de 1960	3	0,21%
Década de 1970	12	0,84%
Década de 1980	30	2,09%
Década de 1990	183	12,73%
Década de 2000	739	51,43%
Década de 2010	470	32,71%

Quadro 7 - Período temporal e frequência das bibliografias

Fonte: Elaboração do autor com base em dados da pesquisa.

O período temporal de publicação das bibliografias indicados no Quadro 7, estão compreendidos entre os anos de 1961 e 2019, onde é notória a pouca atenção dos elaboradores das FUC em manter atualizados os referenciais científicos que suportam o programa curricular das UC, visto que cerca de 67% do referencial bibliográfico referem-se a publicações com 20 anos ou mais. Quando averiguadas as pequenas percentagens encontradas nas décadas de 1960 e 1970 identificam-se referenciais teóricos clássicos da pedagogia e psicologia, mas que, entretanto, já possuem edições atualizadas.

Autoras	Frequência	%	Título de maior frequência	Frequência	Temática abordada
Júlia Oliveira-Formosinho	56	37,09%	Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma Práxis de Participação.	12	Desenvolvimento de modelos curriculares na educação de infância: Socioconstrutivistas, Escola Moderna, High Scope, Reggio Emilia e Pedagogia-em-Participação.
Teresa Maria Vasconcelos	29	19,21%	Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens Integrar Metodologias.	10	Introdução da metodologia de trabalho de projeto para a educação de infância, que prevê o desenvolvimento da prática profissional supervisionada em instituições que formam os educadores de infância.
Maria João Cardona	25	16,56%	Avaliação na Educação de Infância.	9	Exposição de referenciais teóricos e práticos que fundamentam o processo de avaliação na creche e na pré-escola, por meio da sistematização de trabalhos de diversos autores sobre avaliação na educação de infância.

Quadro 8 - Autoras e títulos com maior frequência nas FUC

Fonte: Elaboração do autor com base em dados da pesquisa.

As autoras portuguesas Júlia Oliveira-Formosinho, Teresa Maria Vasconcelos e Maria João Cardona, configuram como as mais representativas em frequência nas FUC,

juntas as autoras são referenciadas em 110 das 151 FUC analisadas, representando uma presença conjunta de 72,85%. Frente aos dados, é possível inferir que há em Portugal uma estrutura de pensamento científico nacional acerca dos temas da educação pré-escolar, que fomenta a estrutura formativa dos futuros educadores de infância, com base em conhecimentos educativos em concordância com a realidade, necessidades e legislação do país.

Em relação, aos títulos de maior frequência de cada autora, estes colaboram para evidenciar a tônica formativa que envolve a educação pré-escolar, ou seja, as 3 bibliografias indicadas tratam respectivamente dos seguintes temas de formação: currículo, prática profissional supervisionada e avaliação. Não por acaso, estes temas são os de maior ênfase no Decreto 79/2014 (Governo da República Portuguesa, 2014), que reforça a reconhecida presença e atuação do Estado na oferta e regulação das formações superiores no campo da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores formadores, que atuam na FIP em Portugal em sua maior parte possui o título de doutor, contudo cerca de um terço destes professores não possui formação na área da educação, conferindo assim, alguns desajustes ao lecionarem algumas UC, em particular em áreas essenciais da formação de professores como as das didáticas específicas e a prática de ensino supervisionada (Leite & Sousa-Pereira, 2022). O levantado neste recente estudo, acerca do perfil dos professores formadores portugueses tanto incide sobre as práticas de ensino como na construção do currículo de formação dos futuros professores e educadores de infância, evidentemente não como único fator, mas como elemento de justificativa acerca de alguns déficits identificados neste estudo, que identificou nas FUC pouca atenção em alguns de seus elementos constitutivos.

Nos objetivos de aprendizagem (D1) dos futuros educadores de infância a dimensão Lembrar da taxonomia de Bloom, que em síntese, procura resgatar os conhecimentos já adquiridos pelos estudantes é pouco frequente e releva uma quebra/ausência hierárquica nos processos de ensino e aprendizagem praticados nas IES portuguesas que formam os educadores de infância. No conteúdo programático (D2) dois aspectos apresentaram baixa frequência: a formação social e pessoal e a presença e integração curricular das TIC na FIP analisada.

As metodologias de ensino (D3) revelaram um equilíbrio entre metodologias ativas e passivas, demonstrando que os métodos tradicionais de ensino ainda estão bastante presentes na formação dos educadores de infância, e que por consequência este aprendizado recebido acabará por ser reproduzido pelos futuros educadores de infância em sua atuação profissional (Wideen et al., 1998; Tardif, 2000; Tardif, 2002). No que se refere aos métodos e ferramentas de avaliação (D4) persiste a pouca atenção dada à

avaliação diagnóstica com ínfima presença nas FUC analisadas, que se conjuga com a quebra hierárquica da dimensão Bloom identificada na D1, que também incide sobre o diagnóstico de conhecimentos já adquiridos pelos estudantes. As Bibliografias (D5) reproduziram o já identificado na D2 e indicou que apenas 3 cursos de mestrado em ensino possuem referências bibliográficas ligadas às TIC na educação, assim como, foi verificado uma necessidade de atualização do referencial teórico que suporta os cursos de FIP estudados, dado que aproximadamente 67% das referências possuem data de publicação com 20 anos ou mais.

Por fim entende-se algumas limitações do estudo no sentido de que apenas a análise documental não é capaz de retratar na totalidade a forma como a FIP dos educadores de infância portugueses é realizada. No sentido de complementaridade a este estudo é recomendável seu alargamento por meio da inquirição tanto dos professores formadores como dos estudantes dos anos finais dos referidos mestrados, com a finalidade de complementar e compatibilizar os resultados obtidos junto da análise documental realizada e assim enriquecer as informações sobre o modo de como estão a concluir e o que aprendem os futuros educadores de infância portugueses.

AGRADECIMENTOS

Este estudo foi subsidiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) através da Bolsa PD/BD/150439/2019 e pelo Fundo Social Europeu, e insere-se nas perspectivas de investigação científica em educação do Programa Doutoral Technology Enhanced Learning and Societal Challenges (TELSC) do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

REFERÊNCIAS

Amado, J. S. (2000). A Técnica de Análise de Conteúdo. *Revista Referência*, 5, 54-63. <https://rb.gy/dsihvp>

Amado, J. S. (Coord.). (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/handle/10316.2/35271>

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Addison Wesley Longman. <https://rb.gy/nkzr44>

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Bloom, B. S.(ed.), Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: the classification of educational goals (Handbook 1)*. Edwards Bros.

Conselho Nacional de Educação. (2015). *Formação Inicial de Professores*. CNE. <http://bit.ly/2MpIBTV>

Costa, F. A., Cruz, E., Rodrigues, C. & Viana, J. (2015). As TIC na Formação Inicial de Professores em Portugal e no Brasil: desafios e possibilidades. In *Políticas Linguísticas, Ensino de Línguas e Formação Docente: Desafios em Tempos de Globalização e Internacionalização*. Pontes Editores. <https://rb.gy/49niqg>

Costa, J. R. B., Romano, V. F., Costa, R. R., Gomes, A. P., Alves, L. A., & Siqueira-Batista, R. (2014). A transformação curricular e a escolha da especialidade médica. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 38(1), 47-58. <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022014000100007>

Craveiro, C. (2016). Formación de educadores infantiles, realidad e identidad profesional en análisis. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 5(4), Monográfico La formación del profesorado de educación infantil, 31-42. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4951>

Diesel, A., Baldez, A. L. S., & Martins, S. N. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, 14(1), 268-288. <https://doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>

Dionísio, M. L., & Pereira, I. (2006). A educação pré-escolar em Portugal concepções oficiais, investigação e práticas. *Revista Perspectiva*, 24(2), 597-622. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1664>

European Higher Education Area. (1999). *Declaração de Bolonha: declaração conjunta dos ministros da educação europeus, assinada em Bolonha em 19 de junho de 1999*. <https://www.ehea.info/page-ministerial-conference-bologna-1999>

Ferraz, A. P. C. M., & Belhot, R. V. (2010). Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão & Produção*, 17(2), 421-431. <https://doi.org/10.1590/S0104-530X2010000200015>

Ferreira, A. G., & Mota, L. (2014). Educação de Infância e Política Educativa em Portugal no Último Quartel do Século XX. *Revista Estudos do Século XX*, 14, 35-50. http://dx.doi.org/10.14195/1647-8622_14_2

Folque, M. A. (2018). A Formação de Educadores/as de Infância: da Exigência e Complexidade da Profissão ao Projeto de Formação na Universidade de Évora. *Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 12(21), 32-56, 2018. <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v12e21201832-56>

Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia; saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Gallego-Arrufat, M. J., Torres-Hernández, N., & Pessoa, T. (2019). Competence of future teachers in the digital security area. *Comunicar*, 61, 57-67. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-05>

Governo da República Portuguesa. (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 46/86 de 24 de julho de 1986*. Diário da República n.º 237/1986. <https://rb.gy/mwpkzw>

Governo da República Portuguesa. (2000). *A Educação Pré-escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal*. Ministério da Educação. <http://www.oecd.org/portugal/2476675.pdf>

Governo da República Portuguesa. (2014). *Decreto-Lei n.º 79/2014. Diário da República n.º 92/2014, Série I de 2014-05-14, pp. 2819-2828*. <https://rb.gy/k2jofu>

Governo da República Portuguesa. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Gudmundsdottir, G. B., & Hatlevik, O. E. (2018). Newly qualified teachers' professional digital competence: implications for teacher Education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 214-231. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1416085>

Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2

Leite, C., & Sousa-Pereira, F. (2022). *Perfil académico e profissional de professores do ensino superior que asseguram a formação inicial de professores*. EDULOG. <https://edulog.pt/publicacao/41>

Lucas, M., & Moreira, A. (2018). *DigCompEdu: quadro europeu de competência digital para educadores*. Universidade de Aveiro. http://area.dge.mec.pt/download/DigCompEdu_2018.pdf

Macedo, K. D. S., Acosta, B. S., Silva, E. B., Souza, N. S., Beck, C. L. C., & Silva, K. K. D. (2018). Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para inovação no ensino em saúde. *Escola Anna Nery*, 22(3). <https://doi.org/10.1590/2177-9465-ean-2017-0435>

Martinez, R., Leite, C., & Monteiro, A. (2015). Os desafios das TIC para a formação inicial de professores: uma análise da agenda internacional e suas influências nas políticas portuguesas. *Crítica Educativa*, 1(1), 21-40. <http://dx.doi.org/10.22476/revcted.v1i1.22>

Matos, J. F., & Pedro, N. (2009). Articulação entre a Formação inicial e a Formação Contínua de Professores e Educadores na Dimensão TIC: Princípios de Orientação. In COSTA, Fernando (Coord.). *Competências TIC. Estudo de Implementação. Vol. II*. GEPE-Ministério da Educação. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/7011>

Moran, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. In Souza, C. A., & Morales, O. E. T. (Orgs.). *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II*. pp. 15-33. UEPG/PROEX. <https://rb.gy/uenxxe>

Mouraz, A., Leite, C., & Fernandes, P. (2012). A Formação Inicial de Professores em Portugal Decorrente do Processo de Bolonha: Uma Análise a Partir do "Olhar" de Professores e de Estudantes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(2), 189-209, 2012. https://doi.org/10.14195/1647-8614_46-2_10

Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1999). *Aprender a Aprender*. Plátano Edições Técnicas.

Ribeiro, C. (2008). Reflexões sobre o acto de avaliar no Ensino Superior Universitário. *Máthesis*, 17, 267-280. <https://rb.gy/2fjgxo>

Rogers, C. (1973). *Liberdade para Aprender*. Interlivros.

Suassuna, L. (2009). Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. *Perspectiva*, 26(1), 341-377. <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2008v26n1p341>

Tardif, M. (2000). Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-24. <https://rb.gy/uxuble>

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.

Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130-178. <https://doi.org/10.3102/00346543068002130>