



**O Perfil de Qualificações e Perfil Profissional em Portugal: o caso dos(as) Educadores(as) de Infância**

**Cláudia Gabriela Alves Pereira**

**Dissertação de Mestrado**

**Mestrado em Gestão e Desenvolvimento de Recursos Humanos**

**Versão final (Esta versão contém as críticas e sugestões dos elementos do júri)**

**Porto – 2018**

**INSTITUTO SUPERIOR DE CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO DO PORTO  
INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO**





**O Perfil de Qualificações e Perfil Profissional em Portugal: o caso  
do(as) Educadores(as) de Infância**

**Cláudia Gabriela Alves Pereira**

**Dissertação de Mestrado**  
**apresentado ao Instituto de Contabilidade e Administração do Porto para a**  
**obtenção do grau de Mestre em Gestão e Desenvolvimento de Recursos Humanos,**  
**sob orientação de Professora Doutora Viviana Meirinhos e Professora Doutora**  
**Ana Isabel Couto**

**Porto – 2018**

**INSTITUTO SUPERIOR DE CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO DO PORTO**  
**INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO**



## **Resumo**

Sabendo que as competências dos profissionais se assumem como uma vantagem competitiva nos mais diversos contextos e áreas de trabalho, perceber se o perfil de qualificação se adequa ao perfil profissional exigido pelo mercado de trabalho, assume-se como um estudo essencial para a percepção das competências trazidas pelos profissionais à entrada nesse mesmo mercado.

Nesta dissertação procuramos perceber se o perfil de qualificação das instituições de ensino superior em Educação de Infância (EI) se encontra adequado ao perfil profissional dos EI em Portugal.

Neste seguimento e tendo em conta os poucos estudos realizados sobre os elementos de convergência e divergência entre perfil de qualificação e perfil profissional dos profissionais foi realizada uma análise às ofertas educativo-formativas no âmbito da Educação de Infância em Portugal, bem como aos perfis gerais e específicos de desempenho profissional definidos pelo enquadramento normativo-legal nacional.

Das análises realizadas ressalta uma valorização das UC de ciências da educação, expressões e práticas profissionais nos diferentes níveis de qualificação e de competências relacionadas, maioritariamente, com a conceção e desenvolvimento do currículo e o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem através da integração do currículo, não sendo tão desenvolvidas pelas instituições de ensino superior competências no âmbito da dimensão profissional, social e ética, bem como do desenvolvimento profissional ao longo da vida.

**Palavras chave:** Perfil de Qualificações, Perfil Profissional, Competências, Educação de Infância



## **Abstract**

Knowing that the competences of the professionals are assumed as a competitive advantage in the most diverse contexts and areas of work, to understand if the qualification profile is appropriate to the professional profile demanded by the labor market is assumed as an essential study for the perception of the competences brought by the access to the same market.

It is based on this framework, the importance of education and the current job market environment experienced by the Childhood Educators (CE) that in this dissertation we try to understand if the qualification profile of higher education institutions in Childhood Education is adequate to the professional profile of CE in Portugal, considering the general and specific profiles of CE professional performance defined in 2001.

In this follow-up, and taking into account the few studies carried out on the elements of convergence and divergence between the qualification profile and the professional profile of professionals from the most diverse areas, a analysis was carried out on eighty-seven educational and training offerings in the field of Early Childhood Education, as well as the analysis of content through a process of categorization of the curricular units (CU) and competences that are surveyed.

From the analysis carried out, there is a valuation of CU of education sciences, professional expressions and practices in the different levels of qualification and related competences, mainly, with the design and development of the curriculum and the development of teaching and learning through the integration of the curriculum, competences within the professional, social and ethical dimension and professional development throughout life are not so developed by higher education institutions.

**Key words:** Qualifications Profile, Professional Profile, Skills, Childhood Education



## Dedicatória

“Think of all the things  
We've shared and seen -  
Don't think about the way  
things might have been...”

(Andrew Lloyd Webber, 1986)

À minha avó,

Por mais anos que passem desde o dia em que partiste, continuo a sentir-te ao meu lado todos os dias.

Continuo a acreditar que, em cada conquista, sorriso, medo, tristeza que tenha, tu a sentes como eu, e por isso mesmo sabes que serei sempre aquela que procura ter um sorriso mesmo nos piores dias.

Sabes que um dia te prometi que por mais vezes que caia nunca cederei, mas sim erguer-me-ei ainda com mais força e vontade de querer e isso será sempre o que farei por cumprir a cada novo dia, pelo que hoje és tu quem sorris e no meu interior me dizes: *“Eu sabia que tu ias conseguir, porque tu nunca desistes, seja por ti, por mim ou pelas duas!”*

Independentemente do tempo que realmente tivemos juntas, tu serás sempre a pessoa que fez de mim o que sou hoje. Fizeste de mim alguém capaz de acreditar que os sonhos não são apenas isso, muito pelo contrário, são aquilo que me move e me faz lutar. Também foi contigo que aprendi que a vida é um autêntico carrossel: imprevisível, mas no meio dessa imprevisibilidade ela é também aquilo que queremos fazer dela através das nossas forças, dos nossos medos e dos nossos sentimentos.

Assim, a Saudade de ti aliada à vontade de te ver sorrir e de acreditar será sempre o sentimento que fará mover e ter a certeza de que por mais obstáculos que a vida me possa trazer nós iremos superá-los juntas como sempre o fizemos... Por mais anos que passem tu serás sempre a razão do meu ser e das minhas conquistas e ambas estaremos orgulhosas por ver, sentir e saber que todo o crescimento e esforço tidos desde o primeiro dia em que me viste sair para a escola sozinha, a crescer e a tornar-me no que hoje sou, não foram nem serão em vão.



## **Agradecimentos**

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.” (Antoine de Saint-Exupéry)

À família que me acolheu – Isabel, Rui, Daniel e Inês e que com quem eu partilho todos os momentos da minha vida à cerca de dois anos quero agradecer por serem tudo aquilo que eu podia desejar para uma família e caminharem ao meu lado sem me deixarem cair.

Às amigas que o meu percurso académico me trouxe – Joana, Ana Sofia, Maria João, Cláudia Falcão, Júlia Patrícia Cunha, Elisabete Araújo, Liliana Silva, Sofia Cruz e Vânia Carvalho por estarem sempre presentes, me apoiarem e darem o incentivo necessário para não desistir.

Às amigas que o mestrado e o ISCAP me trouxeram – Sílvia Moita, Sandra Martins e Marta Pires Miguel por todo o companheirismo, partilha de conhecimento e motivação dada ao longo de todo este tempo.

Aos restantes colegas do mestrado por me terem acompanhado nesta nova aventura e por terem tornado o caminho a fazer mais luminoso.

Aos colegas e amigas que o percurso profissional me deu, um obrigada por todos os sorrisos, ensinamentos e ampliação de competências profissionais.

A todos os colegas da New Finerge S.A., que nestes últimos meses têm partilhado comigo os seus conhecimentos e me têm apoiado das mais diversas formas neste percurso, um enorme obrigada por toda a ajuda demonstrada.

Às minhas orientadoras – Viviana Meirinhos e Ana Isabel Couto por todo o trabalho realizado, exigência pedida, empenho tido e apoio dado neste último ano e sem as quais não teria sido capaz de realizar um estudo deste nível, um especial obrigada.

A todos os professores do mestrado agradeço toda a partilha de conhecimentos, competências desenvolvidas, oportunidades dadas e apoio demonstrado nestes dois anos.

A todas as outras pessoas com quem tive a oportunidade de partilhar um outro momento deste percurso e que permanecem do meu lado apoiando-me e felicitando-me nas alturas certas, obrigada.

Serei eternamente grata a todos por estarem presentes e por me terem apoiado e contribuído para o sucesso tido nesta aventura de desenvolvimento de competências.

## **Lista de Abreviaturas**

CEB - Ciclo do Ensino Básico

CNAEF - Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação

CNQ - Catálogo Nacional de Qualificações

CPP – Classificação Portuguesa de Profissões

CTeSP - Curso Técnico de Ensino Superior Profissional

DGEEC - Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência

DGES - Direção Geral do Ensino Superior

EI - Educadores(as) de Infância

EPE - Educação Pré-Escolar

IPSS - Instituições Privadas de Solidariedade Social

LEB - Licenciatura em Educação Básica

MACS - Matemática Aplicada às Ciências Sociais

PB - Processo de Bolonha

PC - Perfil de Competências

QEQ - Quadro Europeu de Qualificações

QNQ - Quadro Nacional de Qualificações

RH - Recursos Humanos

RJSNQ - Regime Jurídico do Sistema Nacional de Qualificações

SNQ - Sistema Nacional de Qualificações

TESE - Thesaurus Europeu dos Sistemas Educativos

UC - Unidade Curricular

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura



## Índice de tabelas

Tabela 1 - Quadro Nacional de Qualificações .....	12
Tabela 2 - Dicionário de categorização das Unidades Curriculares das ofertas educativo-formativas da área de Educação de Infância .....	38
Tabela 3 - Dicionário de categorização das competências das ofertas educativo-formativas da área de Educação de Infância .....	41
Tabela 4 - Enquadramento das ofertas educativo-formativas nas áreas de educação - formação da DGES .....	51
Tabela 5 - Designações das ofertas educativo-formativas no âmbito da Educação de Infância .....	52
Tabela 6 - Frequências entre níveis de qualificação e categorias das unidades curriculares .....	53
Tabela 7 - Frequências entre níveis de qualificação e categorias das unidades curriculares opcionais .....	54
Tabela 8 - Relação absoluta entre níveis de qualificação e categorias de competências	59



## **Índice de gráficos**

Gráfico 1 - Nível de qualificação das ofertas educativo-formativas da amostra.....	47
Gráfico 2 - Natureza das Instituições Politécnico vs Universitário.....	48
Gráfico 3 - Natureza das Instituições: Público vs Privado .....	48
Gráfico 4 - Natureza das instituições educativo-formativas.....	49
Gráfico 5 - Provas de ingresso para o acesso à Licenciatura em Educação Básica .....	50
Gráfico 6 - Relação entre níveis de qualificação e categorias de competências .....	58



## **Índice de quadros**

Quadro 1- Estrutura da profissão Diretor de RH na Classificação Portuguesa de Profissões (2010).....	20
Quadro 2 - Conjuntos de provas de ingresso mais frequentes.....	50
Quadro 3 - Enquadramento da profissão EI na Classificação Portuguesa de Profissões (2010)56	
Quadro 4 - Âmbitos da profissão EI.....	57



## Índice geral

Resumo .....	III
Abstract.....	V
Dedicatória.....	VII
Agradecimentos .....	IX
Lista de Abreviaturas.....	XI
Índice de tabelas .....	XIII
Índice de gráficos.....	XV
Índice de quadros.....	XVII
Introdução.....	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	5
Capítulo 1 - Qualificação e Sistema Nacional de Qualificação .....	7
1.1. Em torno do conceito de qualificação, formação e habilitação profissionais .....	7
1.2. A evolução do conceito de qualificação .....	9
1.3. O Sistema Nacional de Qualificações .....	10
1.4. O conceito de Competências e de Perfil de Competências .....	13
Capítulo 2 – Profissão e Perfil Profissional.....	16
2.1. O conceito de Profissão .....	16
2.1.2. Abordagens teóricas ao conceito de Profissão .....	18
2.1.3. A Classificação Portuguesa das Profissões .....	19
2.2. O conceito de Perfil Profissional .....	21
Capítulo 3 – A Educação de Infância em Portugal.....	24
3.1. A evolução do campo educativo-formativo de Educadores de Infância .....	24
3.2. Profissão e perfil profissional do Educador de Infância.....	27

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO .....	33
Capítulo 4 - Questão de Investigação e Objetivos.....	35
Capítulo 5 – Desenho Metodológico .....	35
5.1 – Análise ao perfil de qualificação e perfil profissional de competências dos(as) EI 37	
PARTE III – APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS.....	45
Capítulo 6 – Campo educativo-formativo dos(as) EI.....	47
Capítulo 7 – A organização do campo educativo-formativo dos(as) EI.....	51
Capítulo 8 – Capital profissional do campo educativo-formativo de EI.....	55
PARTE V – CONCLUSÕES .....	69
Referências Bibliográficas.....	73

## Introdução



Atualmente, caracterizando-se pela sua crescente evolução e volatilidade, o mercado de trabalho coloca na qualificação de profissionais um nível de exigência cada vez mais elevado. Como tal, conscientes de que essa qualificação se inicia no processo formativo de escolarização, o objetivo principal deste estudo assenta nessa mesma realidade através de um questionamento sobre a convergência e/ou divergência de elementos entre o perfil de qualificação e o perfil profissional.

A particularização do estudo aos(as) EI é justificada pela tentativa de compreensão da realidade em que nos dias de hoje vivem estes profissionais, ou seja, elevada taxa de desemprego frente a uma formação entre três a cinco anos com o objetivo primordial de preparação do acesso ao mercado de trabalho.

Assim, considerando também o importante papel dos(as) EI no início da qualificação de profissionais desde tenra idade, a formação superior existente para estes e os perfis de desempenho aprovados em 2001, este estudo apresenta-se, não só como pertinente, mas também importante para o início do debate em torno da adequação entre o perfil de qualificação e o perfil profissional de outros profissionais de educação, mas também de profissionais das mais diversas áreas.

Conscientes também da evolução do conceito de competências e do desenvolvimento destas de acordo com a função desempenhada e a inexistência de um perfil de competências para EI, procuramos também compreender a atualidade dos perfis de desempenho aprovados em 2001 face à evolução das instituições de formação superior em Educação de Infância e ainda ao desenvolvimento crescente da qualificação a nível europeu como resposta aos avanços do mercado de trabalho.

Deste modo, elaboramos um estudo empírico que procura contribuir para o alargamento do conhecimento sobre os perfis de qualificação e profissional de EI não colocando em causa o papel da formação desenvolvida pelas instituições de ensino superior aqui referidas mas sim, reforçando a importância da adequação entre perfis respondendo à seguinte questão de investigação: *“Será o perfil de qualificações das Instituições de Ensino Superior em Educação de Infância adequado ao perfil profissional dos(as) EI em Portugal?”*

Assim, a presente dissertação encontra-se organizada em cinco partes distintas.

Na primeira parte é realizado um enquadramento teórico-legal assente na caracterização da qualificação e do Sistema Nacional de Qualificações (SNQ) clarificando os principais conceitos associados à temática em questão.

A segunda parte centra-se no estudo empírico e apresenta as opções metodológicas tomadas.

Nas partes três e quatro são apresentados e discutidos os resultados obtidos.

A última parte é respeitante à conclusão deste estudo, na qual são explanadas as principais conclusões e também identificadas e sugeridas as limitações e sugestões mais relevantes para futuras investigações, respetivamente.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL**



## **Capítulo 1 - Qualificação e Sistema Nacional de Qualificação**

### **1.1. Em torno do conceito de qualificação, formação e habilitação profissionais**

Embora se possam relacionar estes são conceitos com definições e funções diferentes pelo que falar do perfil de qualificação e do perfil de competências profissionais sem clarificar cada um destes não seria a opção mais correta.

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) o conceito de qualificação pode ser usado num sentido formal, quando se refere a um diploma, certificado ou título (produto final) obtido após avaliação e validação por determinado órgão competente como prova da competência, conceito abordado mais à frente, tida para a execução de um trabalho em determinada área (UNESCO, 2016). Também o Thesaurus Europeu dos Sistemas Educativos (TESE) apresenta este conceito como: requisito necessário para um indivíduo aceder a uma profissão, mas também como uma forma de evoluir no contexto profissional em que está inserido (TESE, 2006). A estas definições o Regime Jurídico do Sistema Nacional de Qualificações (RJSNQ) (Decreto-Lei n-396/2007 de 31 de Dezembro) acrescenta a necessidade da qualificação se encontrar em conformidade com o referenciais estabelecidos a nível nacional, abordados no ponto seguinte, reforçando-a uma vez mais como o reconhecimento das competências profissionais de um indivíduo para o exercício de um determinado conjunto de atividades profissionais (Instituto Nacional de Estatística, 2018).

Pina e Cunha, et al (2010) definem formação como um processo, formal ou informal, planeado ou não, através do qual os indivíduos têm a oportunidade de aprender novos conhecimentos, capacidades, atitudes e comportamentos considerados relevantes para a realização da sua futura profissão.

Se em 1994 com a aprovação do Regime da Formação Profissional da Administração Pública (Decreto-Lei nº 9/94 de 13 de Janeiro de 1994) se falava em formação profissional, ou seja, no processo global e permanente através do qual os indivíduos se preparavam para o exercício de uma atividade profissional adquirindo e desenvolvendo competências e capacidades, o RJSNQ aborda os conceitos que hoje conhecemos, nomeadamente o de formação inicial e formação contínua.

Assim, por formação inicial ou básica de acordo com o TESE (2006), entende-se toda e qualquer atividade de educação certificada, organizada pela organização do profissional, ou não, que visa a aquisição de saberes, competências, capacidades e

conhecimentos básicos para o início de um exercício mais qualificado da atividade profissional a desempenhar (Decreto-Lei n-396/2007 de 31 de Dezembro; TESE, 2006). Por sua vez, é considerada formação contínua qualquer atividade tida pelo indivíduo para aprofundamento de competências profissionais após saída do sistema de ensino ou até após ingresso no mercado de trabalho tendo em vista uma melhor adaptação às exigências e volatilidade do mercado de trabalho (Decreto-Lei n.º 396/2007 de 31 de Dezembro).

Vista como um meio fundamental para que os profissionais sejam capazes de manter o emprego, desenvolver a sua empregabilidade e colocar as suas capacidades em prática para uma melhor qualidade de vida e maior realização pessoal, a formação assume também grande relevância para as organizações nas quais estes profissionais estão inseridos (Pina e Cunha, et al., 2010; Camara, Guerra, & Rodrigues, 2016). Assim, para o desenvolvimento de Recursos Humanos (RH) a formação respeitará o alcance de objetivos relacionados com o trabalho introduzindo nas organizações a dinâmica necessária para que o desempenho da empresa seja ajustado aos seus colaboradores e ao seu negócio (*ibidem*).

Pina e Cunha, et al (2010) defendem que hoje podemos falar de vias de formação modernas nas organizações se considerarmos as conversas com a chefia, as reuniões com colegas de trabalho, as participações em processos coletivos de tomada de decisão ou até os encontros com clientes como formação, pois se o objetivo é induzir uma mudança nas capacidades, conhecimentos, atitudes e comportamentos dos profissionais (Cabrera, 2006 citado por Pina e Cunha, et al., 2010) toda e qualquer experiência planeada pelas organizações poderá ser considerada como tal.

Um outro conceito que surge quando se aborda o perfil de qualificação do(as) EI é o de habilitação profissional, que poderá ser definida como o conjunto de formalidades legais ou diligências, como manuais, legislação e listas que se elaboram para comprovar a habilitação de um indivíduo em determinada área (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2018; Direção-Geral da Administração Escolar, 2018). Assim, quando afirmamos que alguém tem habilitação profissional para a docência dizemos que de acordo com as formalidades legais acima descritas, como por exemplo o Regime Jurídico da habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º79/2014 de 14 de maio) estão comprovadas legalmente todas as condições necessárias para que um indivíduo seja considerado um EI, por exemplo.

## **1.2. A evolução do conceito de qualificação**

Enquanto conceito, a definição de qualificação como hoje é conhecida foi evoluindo fruto dos acontecimentos histórico-económicos que o mundo foi passando.

Como tal no século XIX as habilidades, ou seja, as competências necessárias para o desempenho de determinada profissão, eram adquiridas durante a realização da função desempenhada (Assunção, 2016) tendo por base as regulações autoritárias e rígidas das Corporações de Ofício assumidas como as instituições formadoras dos profissionais (Dugué, 2004). Estas organizações apresentavam uma formação adquirida através de um processo cumulativo e pontual, no qual o valor da mesma era medido pela estabilidade e permanência dos resultados obtidos pelos profissionais (Rocha, 2015), ou seja, uma formação baseada na transmissão de saberes (Parente, 2008) em que o importante para o profissional era a apropriação da maior quantidade de informação possível.

Para reforçar o papel desenvolvido por estas corporações, surgem também na Europa dois sistemas que permitiam ao indivíduos que, quando qualificados, recebessem os seus diplomas, bem como os seus passaportes para os empregos nas indústrias, nomeadamente: (i) convenções coletivas, relacionadas com a regulamentação dos postos de trabalho, da relação salarial e que institucionalizam a noção de qualificação e do trabalho; e (ii) ensino profissional, que classificava e organizava os saberes (Dugué, 2004).

Contudo, ao longo dos tempos, esta conceção de qualificação foi sendo alvo de críticas, apresentando como limite o impedimento à evolução da carreira profissional dos trabalhadores, uma vez que não reconhecia os saberes adquiridos no trabalho ficando restrita à execução no âmbito de um diploma (Assunção, 2016). Após o período da Segunda Guerra Mundial estas críticas foram-se intensificando, uma vez que as cidades necessitavam de ser reconstruídas o mais rapidamente possível e o número de indivíduos considerados qualificados não era suficiente para colmatar tal necessidade (Dugué, 2004; Assunção, 2016).

Quebrado o processo de transmissão de saberes (Assunção, 2016), aos poucos novas ideias e um novo vocabulário foi sendo incorporado tal como o conceito de competência que valoriza, para além dos saberes adquiridos por via da formação, aqueles que surgem do desempenho diário dos profissionais (Dugué, 2004) e que não eram considerados até então. Este conceito será abordado com mais detalhe no ponto 1.4 deste mesmo capítulo.

Entre esse novo vocabulário é de referir também a importância da distinção entre conhecimento tácito e explícito por Ikaujiro Nonaka e Hirotaka Takeuchi (1997) para a gestão do conhecimento dos profissionais. Assim, de acordo com estes autores o conhecimento intrínseco a cada indivíduo é resultado de contatos com outros bem com em experiências concretas – conhecimento tácito, poderia e seria ampliado pelo conhecimento adquirido através de livros, manuais, procedimentos, bases de dados, entre outros – conhecimento explícito (Sousa, 2010).

Em Portugal, a mobilidade dos RH ao nível de pessoas qualificadas com formação superior foi assumida a partir de 1990, como uma estratégia política para criar as bases científicas e académicas em Portugal (Horta, 2010), permitindo que hoje a educação e a formação profissional assumam um papel de grande relevância na preparação de indivíduos para a sua inserção ou reinserção no mercado de trabalho (Portaria n.º 256/2005 de 16 de março).

Deste modo, considerando que o mercado de trabalho atual pede a preparação de “perfis de banda larga” nos quais para além dos saberes teóricos e técnicos os profissionais estejam também munidos de instrumentos transversais que lhes permitam a aprendizagem de saberes transmitidos na ação e orientados para a ação (Parente, 2008), o papel do SNQ tem vindo a ser intensificado não só devido a essa necessidade mas também ao facto de ser capaz de permitir a melhoria e o aumento do conhecimento dos profissionais e consequentemente da competitividade das organizações, como poderemos constatar no ponto seguinte.

### **1.3. O Sistema Nacional de Qualificações**

Criado estrategicamente pelo Decreto-Lei n.º 396/2007 de 31 de Dezembro, o SNQ procurava “(...) assegurar a relevância da formação e das aprendizagens para o desenvolvimento pessoal e para a modernização das empresas e da economia” (Decreto-Lei n.º 396/2007 de 31 de Dezembro, p. 9166) através do desenvolvimento de competências da população ativa (*idem*).

Assim, o SNQ cria em 2007 os principais instrumentos enquadradores das qualificações em Portugal: (i) o Quadro Nacional de Qualificações (QNQ), que define a estrutura dos níveis de qualificação bem como os requisitos de acesso e a habilitação escolar correspondente; (ii) o Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ) que corresponde a um instrumento de gestão estratégica necessário para a modernização das empresas e para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, integrando as

qualificações baseadas em competências estruturando-as em níveis de qualificação descritos no QNQ; e (iii) a caderneta individual de competências que regista todas as competências que o indivíduo adquire ou desenvolve ao longo da vida incluindo as referidas no CNQ (Decreto-Lei n.º 396/2007 de 31 de Dezembro).

Ainda de acordo com o este Decreto-Lei, o CNQ tratar-se-ia de um instrumento aberto, ou seja, em permanente atualização; a caderneta individual de competências permitiria aos indivíduos apresentar mais eficazmente as formações e competências adquiridas ao longo da vida e a estrutura dos níveis de qualificação do QNQ facilitaria a comparação das qualificações de portugueses no espaço europeu por estar alinhado com os trabalhos desenvolvidos pela União Europeia em torno das qualificações (*ibidem*).

Tendo em consideração o reconhecimento dos resultados de aprendizagem do SNQ definido em 2007, a Portaria n.º 782/2009 de 23 de Julho veio regular o QNQ e definir os descritores para a caracterização dos níveis de qualificação nacionais atendendo à Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 23 de Abril de 2008 relativa à instituição do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) para a aprendizagem ao longo da vida (Portaria n.º 782/2009 de 23 de Julho; Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P., 2018).

A necessidade de regular o QNQ atendendo ao QEQ surge da crescente mobilidade de pessoas no espaço europeu e conseqüentemente da obtenção de qualificações e empregos em diferentes países e da necessidade de facilitar a mobilidade transnacional através de uma comparabilidade de qualificações clara inserida numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida (Portaria n.º 782/2009 de 23 de Julho; Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, 2008).

Assim, desde 2009 que a estrutura do QNQ se organiza da forma apresentada na Tabela 1.

**Tabela 1 - Quadro Nacional de Qualificações**

<b>Níveis de qualificação</b>	<b>Qualificações</b>
Nível 1	2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB)
Nível 2	3.º CEB obtido no ensino básico ou em dupla certificação
Nível 3	Ensino secundário vocacionado para prosseguimento de estudos de nível superior
Nível 4	Ensino secundário obtido por percursos de dupla certificação ou ensino secundário vocacionado para prosseguimento de estudos de nível superior acrescido de estágio profissional — mínimo de seis meses
Nível 5	Qualificação de nível pós-secundária não superior com créditos para prosseguimento de estudos <sup>1</sup>
Nível 6	Licenciatura
Nível 7	Mestrado
Nível 8	Doutoramento

Fonte: Portaria n.º 782/2009 de 23 de Julho

Sobre o SNQ é ainda relevante referir as alterações tidas em 2017 através do Decreto-Lei n.º 14/2017 de 26 de janeiro no qual é introduzido o Sistema Nacional de Créditos do Ensino e Formação Profissionais como instrumento enquadrador da qualificação, bem como o instrumento de orientação e registo individual de qualificações e competências que sucede à anterior caderneta individual de competências (Decreto-Lei n.º 14/2017 de 26 de janeiro).

Deste modo, hoje os elementos que enquadram a qualificação de acordo com o SNQ são: (i) o QNQ; (ii) o CNQ; (iii) o Sistema Nacional de Créditos do Ensino e Formação Profissionais que permite a atribuição de pontos de crédito às qualificações de dupla

<sup>1</sup> Corresponde aos cursos de especialização tecnológica regulados pelo Decreto -Lei n.º 88/2006, de 23 de Maio.

certificação do QNQ integradas no CNQ; e (iv) instrumento de orientação e registo individual de qualificações e competências que para além de registar todas as competências que o indivíduo adquire ou desenvolve ao longo da vida referidas no CNQ (tal como na caderneta individual de competências), identifica também as competências em falta para completar uma qualificação em determinada área, facilitando assim a construção da trajetória de formação mais adequada a cada indivíduo (Decreto-Lei n.º 14/2017 de 26 de janeiro).

#### **1.4. O conceito de Competências e de Perfil de Competências**

Em 1973 quando McClelland publica o artigo “*Testing for competence rather than intelligence*” o debate em torno da importância do conceito de competência na qualificação de um indivíduo é acentuado. Neste artigo o autor sugere que, não é suficiente determinar o sucesso de um indivíduo numa função somente através de testes de inteligência e de aptidão, sugerindo para tal a criação de Perfis de Competências (PC) capazes de determinar as competências necessárias para o desempenho eficaz de um indivíduo em determinada função (Camara, Guerra, & Rodrigues, 2016; Pina e Cunha, et al., 2010).

Para McClelland (1973) as competências deveriam considerar também qualidades pessoais, motivações, características comportamentais e experiências do indivíduo e só poderiam ser avaliadas após a definição das mesmas nos PC (Pina e Cunha, et al., 2010). Tal opinião acabaria por ser comprovada ao longo dos anos 80, quando devido à escassez de qualificações e competências que o novo mercado de trabalho ia exigindo, a estrutura de emprego até então conhecida ia desaparecendo em detrimento do surgimento de novos empregos e profissões (Parente, 2008).

Posteriormente, no final dos anos 90 o fenómeno de desemprego que assolou o mundo fez perceber a necessidade de mudança no conceito de competência existente, de modo a que este pudesse adquirir uma dinâmica com a educação (Prestes & Vêras, 2009) agora ministrada por via do ensino, de forma a ser capaz de profissionalizar mais especificamente os profissionais disponíveis (Júnior & Geraldo, 2016) tornando-os mais competentes.

Assim sendo, de acordo com Armstrong & Taylor (2014), em 1982 Boyatzis populariza o conceito de competência definindo-a como: «(...) características subjacentes a uma pessoa das quais resulta um desempenho profissional eficaz ou superior» (Camara, Guerra, & Rodrigues, 2016, p. 307). Esta definição foi retomada anos mais tarde por

Spencer & Spencer (1993) que enfatizam, uma vez mais, a perspectiva das competências como características ou traços das pessoas, estruturados na sua personalidade (Ceitil, 2006). De acordo com a perspectiva destes autores existe assim nas competências uma parte visível e uma submersa, tal como num iceberg. Deste modo, na parte visível seriam encontradas as habilidades e os conhecimentos de cada indivíduo, e na submersa as motivações, traços, valores e autoconceito, que por serem consideradas as competências mais estruturantes são também as mais difíceis de desenvolver e modificar (Ceitil, 2006).

McClelland (1973), Boyatzis (1982) e Spencer & Spencer (1993) com as suas respetivas noções de competências inserem-se numa perspectiva de competências como traços ou características pessoais.

Armstrong & Taylor (2014) afirmam que podem existir diferentes tipos de competências de acordo com a noção apresentada por Boyatzis em 1982, nomeadamente:

- Competências comportamentais: comportamentos tidos como necessários para o alcance de resultados como por exemplo o trabalho em equipa, a comunicação e a liderança;
- Competências técnicas: definem os conhecimentos e habilidades que as pessoas têm de conhecer para desempenharem eficazmente os seus papéis;
- Competências inseridas num sistema nacional de qualificação: padrões mínimos necessários para a realização de tarefas/atividades que podem ser observadas e avaliadas tendo em vista a certificação (Armstrong & Taylor, 2014).

De acordo com Ceitil (2006) existem ainda outras perspectivas de competências que as definem como atribuições quando são a própria função, qualificações se adquiridas através de formações, e comportamentos ou ações quando é assumido que são o próprio desempenho.

Deste modo, hoje, é assumido que os cargos apenas serão exercidos com sucesso quando os indivíduos dispõem não só dos conhecimentos técnicos, mas também das atitudes e comportamentos para os mobilizarem e terem um desempenho superior, ou seja, das competências (Camara, Guerra, & Rodrigues, 2016; Armstrong & Taylor, 2014).

Tendo ampliado a noção de qualificação, o conceito de competências tornou-se, hoje essencial para que as organizações sejam capazes de criar PC de forma a que tanto a nível organizacional como individual (colaborador) as mudanças estruturais que ocorrem na economia não atinjam negativamente as organizações e as tomadas de decisões internas que daí possam advir (Pina e Cunha, et al., 2010).

De acordo com a Comissão Interministerial para o Emprego (2001), um PC descreve o conjunto de comportamentos, a nível cognitivo, psicomotor ou afetivo, que habilitam o indivíduo para o desempenho de uma actividade, uma função ou uma tarefa específica.

Deste modo, um PC é constituído por competências transversais e genéricas da função e o grau de exigência de cada competência, ou seja, o grau de capacidade que o indivíduo deve ter em determinada competência para desempenhar a função de forma excelente. A identificação de competências transversais e específicas associadas ao desempenho de determinada função surge da combinação de conhecimentos, competências e características necessárias para a execução eficaz de determinada função (Camara, Guerra, & Rodrigues, 2016; Lucia & Lepsinger, 1999).

As competências transversais podem ser entendidas como as atitudes, capacidades e habilidades que o indivíduo possui, e que contribuem para uma atuação eficaz em diferentes situações de trabalho podendo ser adaptadas em diferentes contextos ao longo da vida e sendo transversais a todas as funções da organização (Pereira & Rodrigues, 2013; Camara, Guerra, & Rodrigues, 2016).

As competências específicas são exclusivas a determinada função, podendo ser comuns apenas àquelas funções que integram a mesma família, ou seja, que correspondem à mesma área funcional e que por apresentarem uma certa homogeneidade vão necessitar de um conjunto de competências idêntico, embora com um grau de exigência diferente (Camara, Guerra, & Rodrigues, 2016).

Assim, um PC é fundamental para as organizações por ser a base da gestão dos processos de RH: recrutamento e seleção, avaliação de desempenho, formação e desenvolvimento, entre outros e ainda por permitir a atração e retenção dos melhores talentos para o desenvolvimento do seu negócio, talentos estes flexíveis, adaptáveis, inovadores, criativos e sobretudo capazes de responder aos desafios do meio envolvente (Pereira & Rodrigues, 2013; Camara, Guerra, & Rodrigues, 2016).

Um PC assume-se assim como uma vantagem competitiva, uma segurança profissional e um instrumento de empregabilidade tanto para trabalhadores como para as organizações (Pina e Cunha, et al., 2010) que num mercado de trabalho incerto, como poderemos ver mais à frente, têm a certeza do seu papel e da exigência da sua função.

Em suma, sabendo que o mercado de trabalho e a estrutura do trabalho são cada vez mais imprevisíveis e incertos, hoje em dia, é necessário que para além de conhecimentos teóricos e técnicos, os profissionais apresentem também um conjunto de competências

transversais que suportem a ligação entre teoria e prática (Pereira & Rodrigues, 2013) permitindo-lhes alcançar um maior e mais rápido sucesso nas suas funções.

## **Capítulo 2 – Profissão e Perfil Profissional**

### **2.1. O conceito de Profissão**

Definir o conceito de profissão assume-se como uma tarefa complexa, pois este é um conceito que, de acordo com Popkewitz (1991), decorre da construção social e por isso mesmo é suscetível de se alterar de acordo com as condições sociais em que é aplicado.

Sociologicamente, sabe-se que uma profissão é entendida como sendo o desempenho de uma atividade apoiada em saberes e valores próprios, com condições específicas, reconhecida socialmente e confirmada pelo Estado (Sarmiento, 1994).

Por sua vez, de acordo com o mesmo autor, Sarmiento (1994), no contexto educacional o debate entre o conceito de profissão ou ocupação docente quando associada ao desempenho de funções e/ou estatuto da carreira docente faz emergir um outro conceito; o conceito de profissionalismo. Assim, “profissionalismo docente” ora surge associado à natureza ocupacional dos profissionais, ora ao próprio desempenho considerando critérios de qualidade e funções pedagógico-didáticas (Sarmiento, 1994).

Segundo Popkewitz (1991) e Bourdoncle (1991), tanto o conceito de profissão como profissionalismo podem variar em função do tempo e do contexto em que são utilizados e resultam do processo de socialização profissional podendo assumir uma pluralidade de significados e a inexistência de uma definição universal tornando-os em conceitos híbridos apenas definíveis quando considerada, também, a evolução histórica dos mesmos.

Freire (2001) defende que, comumente os conceitos de profissão, profissional e profissionalismo são fáceis e imediatamente reconhecidos pelos indivíduos sem quaisquer dúvidas quanto à compreensão e representação mental destes. Contudo, estes são conceitos diferentes e no que concerne o conceito de profissão que, comumente é usado para indicar a atividade desenvolvida por um trabalhador ou uma atividade específica de interesse económico a sua grande distinção, sociologicamente, foi consagrada nos anos 30 quando diversos autores norte-americanos começaram a distinguir «ocupação»: desempenho permanente de um indivíduo em qualquer função socialmente reconhecida de «profissão»: conjunto mais delimitado e característico e somente correspondente a determinadas ocupações e não todas (Freire, 2001).

Entre esses autores norte-americanos distinguem-se os cientistas Carr-Saunders (1934), Parsons (1939), Hughes (1958), Johnson (1972), Maurice (1972) e Larson (1977) que se debruçaram sobre o estudo da denominada “Sociologia das Profissões” apontando para o facto de se considerar ocupação como profissão somente se forem obedecidos os seguintes critérios:

- Formação escolar (pós-básica) prolongada e exigente;
- Especialização aprofundada do conhecimento e o domínio técnico da sua aplicabilidade prática;
- Noção de um serviço benéfico prestado à coletividade;
- Faculdade de julgamento individual sobre os actos técnicos específicos da profissão e correspondente responsabilização legal;
- Acesso restrito e controlado ao exercício da profissão;
- Controlo colegial dos profissionais sobre esse acesso e sobre as condições do seu exercício;
- Reconhecimento oficial, público, da profissão (Freire, 2001, pp. 320-321).

Estes critérios foram de acordo com Rodrigues (2002, p.8) não só capazes de distinguir profissões de ocupações como também esclarecer que uma profissão só emerge quando um número definido de pessoas começa a praticar uma técnica fundada sobre uma formação especializada, dando resposta a necessidades sociais.

Por sua vez, Carr-Saunders & Wilson (1934) defendem que de todos os critérios que caracterizam uma profissão, o desenvolvimento natural da aplicação de uma técnica intelectual aos mais diversos assuntos, tanto a nível profissional como pessoal é de forma inevitável o mais importante de todos, pois toda e qualquer profissão emergirá naturalmente através da aplicação da técnica adquirida previamente a determinado contexto e necessidade (Rodrigues, 2002).

Para Johnson (1972) a análise das profissões deve centrar-se nas relações de poder que subsistem entre organização e seus trabalhadores e nas relações existentes entre produtores de serviços e clientes, pelo não devemos esquecer que a organização irá sempre procurar fomentar a relação com o seu cliente em detrimento do seu próprio benefício (Rodrigues, 2002). Assim, caso o cliente não domine a formação especializada necessária para o desenvolvimento do serviço irá criar uma relação de dependência e controlo do seu produtor que poderá ser: (i) profissional se a organização é capaz de definir as necessidades do cliente e (ii) funcional quando a organização satisfaz as

necessidades definidas pelo cliente independentemente das suas ações ou intenções e tenta encontrar os meios necessários para as satisfazer (Rodrigues, 2002).

Hughes (1964) defende que cada profissão integra um sistema de trabalho do qual fazem parte funções que são distribuídas hierarquicamente pelos seus responsáveis, sendo que numa profissão as atividades a ela associadas apenas podem ser realizadas por aqueles que têm licença para o fazer e que como tal existe uma conduta própria para esse desempenho (Rodrigues, 2002).

### **2.1.2. Abordagens teóricas ao conceito de Profissão**

No quadro sociológico, as profissões podem ainda ser vistas numa perspectiva funcionalista/essencialista/taxinómica que se desenvolveu entre os anos 50 e 60 e na qual as ocupações são completamente separadas das profissões. Nesta perspetiva as profissões apresentam atributos exclusivos como o altruísmo; a orientação vocacional; a posse de conhecimentos científicos, técnicos, complexos e especializados obtidos através de formação universitária e o facto desses conhecimentos serem utilizados de modo racional sob práticas profissionais tidas tendo por base certos princípios éticos e deontológicos (Gonçalves, 2008).

Outra característica que distingue a perspetiva funcionalista é a conceção das profissões não só como um instrumento de resposta às necessidades sociais, mas também como integração e coesão social nas sociedades capitalistas (Gonçalves, 2008) que ia emergindo no mundo.

Goode (1957) é um dos percursores da perspetiva funcionalista e para ele as profissões deveriam ser definidas tendo em conta dois elementos básicos: (i) conhecimento profissional estruturados por princípios concretos, veiculados por uma comunidade e aceites pela sociedade e (ii) serviço/ orientação ideal para a comunidade através de um conjunto de normas segundo as quais as soluções técnicas se baseiam nas necessidades dos clientes e não são necessariamente determinadas por eles (Rodrigues, 2002).

Um outro autor de referência no campo da sociologia das profissões é Abbott (1988) que apresenta uma abordagem sistémica para o entendimento das profissões ressaltando, como tal, a existência de relações conflituosas entre profissões e os procedimentos sociais que tentam resolver tais conflitos e que transcendem o mundo profissional e a evolução histórico-social de cada profissão (Gonçalves, 2008).

Quando falamos de perspetivas teórico-sociológicas do conceito de profissão um outro autor que se destaca é Freidson (1978). Para este autor, qualquer profissão tratava-

se de uma forma de organizar o trabalho tendo por base três elementos fundamentais: (i) autonomia técnica tanto no controlo como na execução do trabalho; (ii) existência de um monopólio em determinada área de conhecimento especializado; e (iii) credencialismo, isto é, primazia dos diplomas e certificações existentes em relação às competências e que garantia o acesso à profissão (Gonçalves, 2008).

De acordo com Gonçalves (2008), num artigo de 2001, Freidson apresenta a sua formulação do tipo ideal de profissionalismo, formulação esta constituída por elementos interdependentes, nomeadamente: (i) trabalho especializado assente num conhecimento teórico; (ii) jurisdição exclusiva da divisão do trabalho; (iii) posição de monopólio do mercado baseada em credenciais; (iv) existência de um programa formal de ensino de nível superior capaz de atribuir tais credenciais e (v) existência de uma ideologia que garanta o reconhecimento social e efetivo do trabalho (Gonçalves, 2008).

Em suma, considerando o contexto histórico-social em que o mundo se insere, hoje, o conceito de profissão pode ser entendido como uma designação profissional de um conjunto de tarefas que concorrem para o mesmo fim e que necessitam de conhecimentos semelhantes (Coelho & Diniz-Pereira, 2017; Instituto Nacional de Estatística, 1994).

Contudo, considerando a sociologia das profissões e o seu contributo para a clarificação deste conceito é importante não esquecer a necessidade da existência de determinados critérios para a definição de determinada profissão, nomeadamente: (i) uma especialização de serviços; (ii) códigos de conduta e de ética exigentes e (iii) formação específica sob um corpo sistemático de teorias (Rodrigues, 2002).

### **2.1.3. A Classificação Portuguesa das Profissões**

Aprovada em 2010 pelo Conselho Superior de Estatística a CPP surge como o conjunto de todas as profissões existentes em Portugal organizada em grupos profissionais e descreve todas as funções a estes associados (Cidade das Profissões, 2018) indo assim ao encontro do defendido por Rodrigues (2002) no que concerne a definição de profissões.

Como tal, a CPP foi estruturada e organizada tendo em conta a Classificação Internacional Tipo de Profissões (CITP/2008) da Organização Internacional do Trabalho, a Classificação Nacional de Profissões (CNP/94) do Instituto do Emprego e Formação Profissional e ainda as diferentes contribuições recebidas das entidades envolvidas na sua concepção (Deliberação n.º 967/2010) tendo como principais objetivos:

- Dotar o Sistema Estatístico Nacional duma classificação de profissões, integrada no último quadro internacional e ajustada à realidade portuguesa;

- Assegurar a observação e análise estatística de forma coerente, a nível europeu e internacional, nos diversos domínios em que é aplicada esta classificação (censos da população, inquéritos ao emprego, etc.);
- Responder a pedidos de informação comunitários e internacionais sobre as profissões portuguesas (Cidade das Profissões, 2018).

Quanto à sua codificação e estrutura e, tendo em conta a contribuição das entidades anteriormente referidas a CPP organiza-se em cinco diferentes níveis: (i) Grande Grupo, (ii) Sub-Grande Grupo, (iii) Sub-Grupo, (iv) Grupo Base e (v) Profissão, sendo este último adaptado à realidade nacional, a título de exemplo:

**Quadro 1- Estrutura da profissão Diretor de RH na Classificação Portuguesa de Profissões (2010)**

<b>Grande Grupo</b>	<b>Sub-Grande Grupo</b>	<b>Sub-Grupo</b>	<b>Grupo Base</b>	<b>Profissão</b>	<b>Designação</b>
1					<b>Representantes do Poder Legislativo e de órgãos Executivos, Dirigentes, Diretores e Gestores Executivos</b>
	12				Directores de serviços administrativos e comerciais
		121			Directores de serviços de negócios e de administração
			1212	1212.0	Director de recursos humanos

Fonte – CPP (INE, 2010) (adaptado)

Por sua vez, a designação da profissão (cf. Quadro 1) relaciona-se com o âmbito das funções que lhe poderão estar atribuídas e não com o nível superior ou inferior da mesma, ou seja, poderá existir mais do que um nível com a mesma designação não havendo assim correspondência direta entre um nível e os âmbitos de uma designação (INE, 2010).

Desde então, até aos dias de hoje, a CPP é um instrumento de grande importância para “(...) alinhar o sistema de metainformação estatística com as melhores práticas internacionais” (Deliberação n.º 967/2010, p. 30279), mas também atualizada uma vez

que classifica as profissões considerando as diferentes atividades profissionais desenvolvidas pelos indivíduos enquanto população ativa ao longo dos anos (INE, 2010).

## **2.2. O conceito de Perfil Profissional**

Apresentando-se como o ponto de partida do planeamento de RH, a definição de perfis profissionais representa um dos pilares mais importantes da Gestão de RH (Ribeiro, 2012).

Contudo, de acordo com as conclusões obtidas num estudo realizado por Gondim (2002) não há uma definição clara para o perfil profissional exigido pelo mercado de trabalho, uma vez que este se apresenta como volátil e imprevisível (Thompson, 2003) obrigando a uma constante atualização do aperfeiçoamento profissional dos trabalhadores (Brogiato, et al., 2014).

Esta realidade exige, também, uma adaptação constante por empresas e trabalhadores no que concerne a funções e conhecimentos necessários para o desempenho das mesmas e ainda um investimento na formação profissional na qual o objetivo é ser capaz de fazer uso dos saberes em ação, ou seja, não só dominar tecnicamente as competências necessárias, mas sobretudo ser capaz de as aplicar no seu quotidiano pessoal e profissional (Brogiato, et al., 2014).

Assim, o mundo moderno questiona-se sobre qual é o perfil profissional requerido por este, sabendo que os desafios do ambiente empresarial são superiores às técnicas e às práticas utilizadas por profissionais conscientes das expectativas e necessidades das empresas em relação ao seu desempenho (Batista, 2004).

Também conscientes da exigência de um perfil multiprofissional dos profissionais as instituições de ensino procuram investir na formação teórica, mas também na experiência prática durante o curso de forma a que os futuros profissionais se sintam preparados e treinados para esta exigência (Gondim, 2002).

Deste modo, de acordo com Fogaça (1998) ambos os perfis formativo e profissional, encontram-se interrelacionados por dois processos, nomeadamente: a globalização e a emergência de um sistema de produção flexível alicerçados em pilares políticos nacionais e internacionais como por exemplo a adequação dos perfis de formação de todos os níveis de ensino aos profissionais requeridos num mercado global e altamente competitivo (Torres, 2008). A realidade complexa e multidimensional em que ambos os perfis se inserem apresenta-se como o denominador comum que delimita o comportamento e as abordagens tidas por cada um, sendo que devido à confluência de instituições de ensino,

organizações e comunidade quando é verificada uma falha no sistema produtivo a causa será em primeira instância do perfil formativo do profissional (Torres, 2013; Dowbor, 1996; Leite, 1996; Salerno, 1994).

De facto,

*os percursos de vida dos jovens, mais do que obedecerem a trajectos pré-determinados e inscritos numa lógica de continuidade temporal — a um “antes” (formação) sucede um “depois” (trabalho) —, constituem autênticos itinerários labirínticos, inscrevendo-se em “verdadeiras redes de hipertextualidade dominadas pelos princípios da metamorfose, da multiplicidade e do descentramento (Pais, 2001, p. 11),*

sendo que, hoje, o mercado de trabalho se assume como o critério de regulação das ofertas formativas que são considerados viáveis política e economicamente através da procura tida, dos resultados das avaliações internas e externas e sobretudo da taxa de empregabilidade existente após a conclusão do curso (Torres, 2013).

Tendo o mercado de trabalho como critério de regulação das suas ofertas, as instituições de ensino debatem-se diariamente com duas dificuldades: (i) a indefinição de um perfil profissional e (ii) a qualidade dos estágios curriculares tidos como insuficientes e inadequados. Ambas, comprometem o desenvolvimento de qualquer perfil profissional adequado às exigências e dificultam a inserção dos profissionais num mercado de trabalho exigente e rígido no que respeita a atuação prática dos conhecimentos do perfil formativo (Gondim, 2002).

Sendo um conceito volátil, existem vários autores e instituições que tentam encontrar uma definição que se adeque à organização e exigências que hoje nos são apresentadas pelo mercado de trabalho.

Deste modo, em 2001, a Comissão Interministerial para o Emprego definia perfil profissional como a descrição do conjunto de competências tidas como necessárias para o exercício de uma atividade ou profissão podendo incluir deveres, responsabilidades, condições de trabalho, requisitos e progressão na carreira, ou seja, de acordo com Noe et al. (2011), definir um perfil profissional será listar o conjunto de conhecimentos, capacidades, aptidões e outras características ou competências que um profissional deverá ter para desempenhar, eficazmente, determinada função.

Para a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (2017), Lourenço (2015) e Manfredi (1998), um perfil profissional será a descrição de um conjunto de atividades e respetivas competências genéricas e/ou específicas associadas às qualificações e assente em três premissas básicas imprescindíveis para a execução das tarefas a ele associado:

- Saber ser: características pessoais que contribuem para a qualidade das interações laborais e a formação de atitudes de autodesenvolvimento;
- Saber fazer: Conhecimento dos métodos e das técnicas de trabalho;
- Saber agir: Capacidade para a mobilização dos conhecimentos do saber fazer na prática (Costa, 2001; Markert, 1998).

De acordo com Torres (2008), genericamente é possível encontrar um consenso na definição de perfil profissional acima apresentada e ainda na distinção de competências específicas e genéricas de determinada função, uma vez que tal diferenciação se apresenta como necessária para a reflexão crítica das tendências dominantes do mercado de trabalho e a sua relação com os currículos das ofertas formativas.

Assim, um

(...) perfil profissional desejável será alicerçado em três grandes grupos de habilidades: i) as cognitivas, comumente obtidas no processo de educação formal (raciocínio lógico e abstrato, resolução de problemas, criatividade, capacidade de compreensão, julgamento crítico e conhecimento geral); ii) as técnicas especializadas (informática, língua estrangeira, operação de equipamentos e processos de trabalho) e iii) as comportamentais e atitudinais - cooperação, iniciativa, empreendedorismo, motivação, responsabilidade, participação, disciplina, ética e uma atitude de aprender a aprender [permanente]” (Assis, 1994, Gílio 2000; Silva Filho, 1994; Whitaker, 1997 citado por Gondim, 2002).

De facto, considerando que hoje em dia um *curriculum vitae* altamente qualificado sem estar acompanhado de um conjunto de competências intelectuais e emocionais não é garantia de um lugar em determinada função (Baylão & Rolha, 2014), é necessário que tanto instituições formativas como empresas estejam conscientes da volatilidade do perfil profissional exigido e como tal devem ser capazes de desenvolver estratégias de desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências adaptáveis a tais exigências.

## **Capítulo 3 – A Educação de Infância em Portugal**

### **3.1. A evolução do campo educativo-formativo de Educadores de Infância**

Estando diretamente relacionada com os diferentes períodos histórico-políticos do país (Cró & Pinho, 2012), a qualificação de EI requer o enquadramento dos contributos evolutivos que desencadearam a necessidade da formação de profissionais qualificados nesta área de formação.

Ao contrário do que sucedia noutros países europeus como a Suíça e a Alemanha através de Pestalozzi (1746-1827) e Fröebel (1782-1852), respetivamente, nos quais eram criados os primeiros cursos e instituições para a qualificação de EI, em Portugal o desenvolvimento destes profissionais teve especificidades próprias lado a lado com o desenvolvimento da Educação de Infância enquanto parte do sistema educativo (Castanheira, 2013; Cró & Pinho, 2012).

Inversamente, em Portugal, foram criadas entre a Monarquia (1834-1909) e a 1ª República (1910-1932) as primeiras instituições para acolher e cuidar de crianças (Cró & Pinho, 2012) sem a preocupação de que profissionais seriam designados para nelas trabalhar, tendo este papel sido ocupado por auxiliares de educação, professoras primárias e qualquer outra pessoa que tivesse sensibilidade para trabalhar com crianças, desde que fosse mulher habilitada com o curso de formação de professoras da Escola Primária e com uma pequena formação em Ensino Infantil (Castanheira, 2013).

Fruto da dimensão histórica, a construção da profissão de EI (Cardona, 2006) sofreu alguns reversos durante o período da 1ª República e o Estado Novo, sendo que após o golpe de Estado de 1926, o desinteresse pela Educação de Infância e sua formação foi crescendo (Castanheira, 2013). Como tal, contrariamente aos objetivos do Governo da 1ª República que havia, até então, reiterado a necessidade da existência de formação distinta entre os profissionais de Educação de Infância e de 1º ciclo, a desvalorização observada e a grave crise económica que se vivia levava à extinção, em 1937, da Educação de Infância e o seu retorno para as famílias (Cró & Pinho, 2012).

Segundo Gomes (1986) e Vilarinho (2004) a falta de apoio do Estado para o investimento na qualificação de EI provocou o aparecimento de escolas privadas de formação destes profissionais, nomeadamente a criação do primeiro curso de qualificação de EI, em 1943, baseado nas orientações pedagógicas do método João de Deus (1882) (Castanheira, 2013) que, anteriormente, já havia impulsionado a inauguração do primeiro jardim-escola João de Deus em Coimbra em 1911 (Cró & Pinho, 2012).

Esta iniciativa privada e a sua organização sem a existência de um referencial definido pelo Estado e a necessidade de controlo deste na certificação da formação criada para o EI estimulou, em 1954, a aprovação oficial da Associação João de Deus e do seu curso de qualificação e ainda o funcionamento de novas escolas de formação dos EI (Castanheira, 2013).

Impulsionada a criação de cursos de qualificação para estes profissionais de educação aliada à falta de EI para a rede institucional existente, ainda em 1954 começam a funcionar em Lisboa a Escola de Educadoras de Infância de Lisboa, hoje designada de Escola Superior de Educação Maria Ulrich e o Instituto de Educação Infantil encerrado entre 1976-1977 (Costa, 1998).

Em 1963, incentivados por movimentos religiosos são criados mais dois cursos privados de EI na Escola de Nossa Senhora da Anunciação no Instituto Ancilla Domine, em Coimbra, encerrado em 1975 (Costa, 1998; Cró & Pinho, 2012) e a Escola Superior Paula Frassinetti, no Porto, hoje Escola Superior de Educação Paula Frassinetti (Castanheira, 2013; Cró & Pinho, 2012).

Por sua vez a nível público o impulso para a formação dos EI inicia-se em 1969 com a criação, a título experimental, de dois cursos públicos de EI nas Escolas do Magistério Infantil de Coimbra e de Viana do Castelo (Castanheira, 2013; Cró & Pinho, 2012). Durante a década 70 um novo contexto político no país impulsionado pela reforma de Veiga Simão reintegra a Educação de Infância no sistema educativo e cria as duas primeiras escolas públicas de formação inicial de EI também estas em Coimbra e Viana do Castelo (Gomes, 2017; Castanheira, 2013; Cró & Pinho, 2012; Gomes, 1986) estimulando assim a constituição de inúmeros cursos em todo o país.

Em 1974 com a revolução de 25 de Abril a redefinição das políticas ligadas à Educação de Infância assume-se como uma prioridade (Cró & Pinho, 2012). Assim, em 1977 é estabelecida a rede pública de Jardins-de-Infância e legislada a criação de escolas normais de educadores de infância (Lei n.º6/77 de 1 de Fevereiro) na qual se refere, pela primeira vez, à formação de educadores de infância e não de educadoras de infância denotando a não restrição ao género feminino para o desempenho desta profissão (Castanheira, 2013).

De forma a dotar o país com EI qualificados, na década de 80, o governo extingue as Escolas Normais de Educadores de Infância e Escolas do Magistério Primário de forma a criar cursos de formação de EI em Escolas Superiores de Educação integradas em Institutos Politécnicos (Castanheira, 2013). De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro ), estes cursos tinham a duração de

três anos, eram organizados de forma teórico-prática com prevalência para a prática pedagógica supervisionada exercida em jardins-de-infância no último ano de formação e conferiam o grau de Bacharelato através de uma formação diferenciada para a Educação de Infância e para os anos iniciais da educação básica (antiga escola primária) (Gomes, 2017). Esta organização dos cursos de formação de EI manteve-se até ao ano de 2007, ano em que o Processo de Bolonha (PB), uma reforma educativa na Europa alterava a organização de todos os cursos de ensino superior para um sistema estruturado de ciclos composto por três diferentes ciclos de estudos: (I) 1º Ciclo (nível 6 do QNQ), licenciatura com a duração de três anos; (II) 2º Ciclo (nível 7 do QNQ), mestrado com duração de um a dois anos e (III) 3º Ciclo (nível 8 do QNQ), doutoramento também com duração de três anos (Gomes, 2017).

Assim, o governo publica o Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro com a nova organização dos cursos de formação de EI considerando as mudanças trazidas pelo PB mas também o facto de:

(...) [a] qualificação dos portugueses [exigir] um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade, estando a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e professores (Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro, p. 1320).

Como tal, a qualificação de EI atualmente passa pela realização da Licenciatura em Educação Básica (LEB) e de um Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) ou em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB – este último com dupla especialização (Leite, Fernandes, & Sousa-Pereira, 2017; Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro).

Apresentando-se como uma qualificação abrangente o plano de estudos das LEB contempla a formação científica, educacional, prática, cultural, pessoal e ética capaz de desenvolver profissionais da área de educação criativos, reflexivos, críticos e analíticos nos contextos complexos em que terá de desenvolver a sua ação (Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro; Gonçalves & Rodrigues, 2014).

Por sua vez, os mestrados que qualificam os profissionais para o desenvolvimento da sua ação em Educação de Infância permitem aos futuros(as) EI o contacto com situações relacionados com a prática no contexto de creche (dos 0 aos 2 anos), EPE (dos 3 aos 6 anos) e ainda do 1º CEB, no caso dos mestrados com dupla especialização, através de

momentos de prática supervisionada. Apresentando-se como uma especialização na área, a componente de prática supervisionada assume especial importância uma vez que, é a partir desta que os(as) futuros(as) EI aprendem a mobilizar conhecimentos, capacidades, competências e atitudes em situações de ação concretas (Leite, Fernandes, & Sousa-Pereira, 2017; Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro), ações essas importantes para a construção da identidade profissional dos mesmos e para a identificação de competências que precisam de ser melhoradas, de forma a que o processo educativo seja capaz de criar aprendizagens significativas tanto nas crianças como no próprio(a) EI.

De acordo com Artigo 13.º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (2007) a formação inicial dos EI será aquela que não só habilita para a docência nos diferentes níveis de ensino como dota os futuros profissionais com competências e conhecimentos científicos, técnicos e pedagógicos tendo por base as diferentes dimensões referidas no Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto que define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário (Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro).

### **3.2. Profissão e perfil profissional do Educador de Infância**

Seguindo a linha teórico-histórica do ponto anterior, podemos afirmar que tal como a qualificação de EI também a sua profissão e perfil profissional sentiram, até ao século XIX, os efeitos da escassez da cobertura dos serviços de apoio à infância em Portugal (Vasconcelos, 2000) cabendo às famílias o papel de pais e educadores (Castanheira, 2013). Na verdade, o facto de a educação de infância ser uma realidade diversificada e pouco conhecida até então tornou, como se pode constatar, o seu desenvolvimento dicotómico, isto é, tanto podia ser encarada como assistência social ou como missão educativa (Marta & Lopes, 2014).

Contudo, a industrialização que emergiu ao longo deste mesmo século, provocou grandes alterações sociais, nomeadamente através da migração da população das zonas rurais para as zonas urbanas. Esta movimentação incitou o surgimento da EPE e dos primeiros jardins de infância em Portugal (Precatado, Damião, & Nascimento, 2009; Vasconcelos, 2000), que numa primeira fase procuravam complementar a função da família destinando-se a

(...) atenuar os efeitos de ambientes educativos menos favorecidos e, ao mesmo tempo, (...) responder a problemas decorrentes de mudanças verificadas na vida das famílias como o aumento drástico de mulheres empregadas, o número elevado de famílias monoparentais, as alterações à estrutura e ao funcionamento da família, a redução dos apoios dispensados em casa, devido a uma diminuição generalizada da disponibilidade de familiares, vizinhos ou amigos” (Carvalho, 1996, p. 11).

Durante o século XX, este nível de ensino iria sofrer algumas alterações entre as quais a sua inserção no sistema educativo português em 1910, a restrição ao acesso somente por crianças com idades compreendidas entre os quatro e os sete anos e a assunção de que as mães tinham o dever de ficar em casa a cuidar dos seus filhos apoiadas pela Obra Social das Mães pela Educação Nacional durante o período do Estado Novo (Vasconcelos, 2000). Estas mudanças alteraram profundamente a organização da EPE e o papel dos profissionais que até então assumiam funções nos jardins de infância e que só em 1979, após o início da criação de uma rede própria de estabelecimentos deste nível de ensino pelo Ministério da Educação (Vasconcelos, 2000) viram a sua profissão reconhecida através do Estatuto dos Jardins-de-Infância do sistema público de educação pré-escolar que procurava para além de clarificar o subsistema deste nível de ensino mas também salvaguardar os direitos legítimos dos educadores (Decreto-Lei n.º 542/79 de 31 de Dezembro).

Desde então foram criados normativos teóricos e legais que sustentam a profissão do Educador de Infância como a Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986 que no artigo 4.º a apresenta como formativa, mas também complementar da ação educativa da família (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro ) e a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar de 1997 que definiu os objetivos gerais para a que considera ser a primeira etapa da educação básica - a EPE destinada a crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade (Precatado, Damião, & Nascimento, 2009; Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro).

Contudo, em nenhum destes normativos legais a etapa de creche, tutelada pelo Ministério da Solidariedade e Segurança Social (MSS), é considerada, muito embora a qualificação de EI, como vimos anteriormente, habilite a docência com crianças dos zero aos seis anos (Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro). Assim sendo, em 2011 a Recomendação sobre a Educação dos 0 aos 3 anos vem demonstrar a importância que

todos os níveis de ensino têm para a garantia do impacto eficaz das políticas educativas alertando para a necessidade de o

(...) governo poderá considerar a oferta existente para as crianças dos 0 aos 3 anos de idade e também o papel do Ministério da Educação na monitorização da qualidade da educação e cuidados prestados assim como a qualidade das experiências conducentes ao desenvolvimento das crianças (...) (Recomendação n.º 3/2011 de 29 de Março, p. 18027).

A profissão de EI é ainda norteada pelas Orientações Curriculares para a Educação de Infância, uma referência e instrumento pedagógico de apoio ao seu trabalho (Precatado, Damião, & Nascimento, 2009) que consideram a existência de uma unidade pedagógica e de trabalho profissional entre as crianças com idade em creche e pré-escolar e como tal definem um conjunto de princípios orientadores articulando ambos os contextos (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Quanto à rede nacional de instituições e alternativas profissionais que permitem aos(as) EI desenvolverem o seu perfil profissional esta é constituída por estabelecimentos de tipologias distintas abrangendo crianças com diferentes idades nomeadamente:

- Serviços para crianças dos 0 aos 3 anos, sob a tutela do MSS e assegurados por:
  - a) Creches de instituições privadas de solidariedade social (IPSS);
  - b) Instituições privadas com fins lucrativos; e
  - c) Amas legalizadas pela Segurança Social;
- Serviços para crianças 3 aos 6 anos, sob a tutela do Ministério da Educação e Ciência e assegurados por:
  - a) Jardins de Infância da rede pública;
  - b) Jardins de Infância de IPSS; e
  - c) Bolsas residuais de educação itinerante (Tomás, Vilarinho, Homem, Sarmiento, & Folque, 2015; Direção-Geral de Educação, 2017).

Tendo responsabilidade na educação de crianças mais pequenas até aos dois anos em contexto de creche e entre os três e os seis anos em contexto de pré-escolar, os EI realizam a sua atividade no âmbito de um quadro legislativo amplo que define a natureza geral e específica da sua função (Craveiro, 2016) e que estabelece as competências a adquirir na formação inicial e a aprofundar através de formação contínua ao longo da carreira (Faria, Rodrigues, Gregório, & Ferreira, 2016).

Assim, em 2001 são criados o 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 o Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto) que determinam as competências profissionais vigentes e regulam o processo de formação inicial (Costa & Caldeira, 2015), sem dispensar a aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado, contínuo e adequado (Costa & Caldeira, 2015; Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto).

Considerando, o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto, este prevê a formação a ser adquirida pelo EI de forma a capacitá-lo para o desenvolvimento de funções educativas com crianças inseridas tanto em contexto de creche como de pré-escolar, abarcando três grandes dimensões:

- I. Perfil do educador de infância;
- II. Conceção e desenvolvimento do currículo;
- III. Integração do currículo (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto).

De facto, este perfil atribui grande importância à conceção, desenvolvimento e integração do currículo na sala de atividades, referindo que o EI o deve conceber e desenvolver “(...) através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto, p. 5572), mobilizando no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto).

Deste modo, as competências surgem como princípios organizadores dos programas de formação inicial dos futuros EI que deve, então, ser desenvolvida de acordo com as quatro dimensões definidas no Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos Básico e Secundário, nomeadamente:

- I. Profissional, social e ética;
- II. Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- III. Participação na escola e de relação com a comunidade
- IV. Desenvolvimento profissional ao longo da vida (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto).

Não obstante, esta construção e desenvolvimento de competências do EI relaciona-se também com os contextos que este vai frequentando, pois, ao procurar proporcionar um

ambiente de bem-estar, de harmonia, onde possa ir ao encontro das necessidades das crianças constrói quadros de referência que vão mover a sua ação, tendo em vista a continuidade da ação pedagógica (Marta & Lopes, 2014).

Contudo, não só as aprendizagens realizadas nas instituições educativas onde educador de infância desenvolve a sua prática, contribuem para a sua construção e desenvolvimento do seu perfil profissional dado que, também as aprendizagens concretizadas através de formação contínua como a participação em conferências, congressos, ações de formação, estágios ou ainda debates em torno da profissão proporcionam uma visão ecológica da aprendizagem profissional e se tornam oportunidades de aprendizagens significativas para os EI (Marta & Lopes, 2014).

Porém, de acordo com Nascimento (2002, p.105) os perfis profissionais de 2001 podem ser criticados pelo facto de terem sido definidos “de forma a salvaguardar «a autonomia científica e pedagógica da instituição de formação, a quem cabe transformar o perfil de saída em objectivos de aprendizagem e determinar as situações susceptíveis de conduzir à sua prossecução»”.

De facto, nenhuma competência é referida e descrita no Perfil de desempenho específico da qualificação profissional do educador de infância, podendo apenas ser concluído que em cada uma das dimensões descritas lhes estão associadas competências de acordo com os objetivos de cada uma destas (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto).

Sobre este perfil também Gouveia, et al (2014) aponta o facto de este não operacionalizar as referidas competências em indicadores de desempenho de forma a serem mais adaptáveis à prática e não conseguir diferenciar os diversos níveis de desenvolvimento e experiência profissional de cada EI.



## **PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**



## **Capítulo 4 - Questão de Investigação e Objetivos**

A adequação entre o perfil de qualificações e o perfil de competências profissionais assume-se como um conhecimento emergente e pouco estudado. Assim, o enquadramento teórico e legal apresentado permitiu clarificar os conceitos relacionados com esta temática e compreender a organização da qualificação em Portugal e o perfil profissional exigido pelo mercado de trabalho, conceitos estes necessários para a ulterior compreensão deste estudo.

No caso deste estudo procuramos analisar a adequação desses perfis na área de Educação de Infância em Portugal, pelo que nos propomos a responder à seguinte questão de investigação: *“Será o perfil de qualificações das Instituições de Ensino Superior em Educação de Infância adequado ao perfil profissional dos(as) Educadores(as) de Infância em Portugal?”*.

Considerando que por RH se entende toda e qualquer pessoa que trabalha numa organização em contraste com os recursos financeiros e materiais da mesma (Tracey, 2003), o foco nos(as) EI justifica-se pela necessidade de compreensão de um problema atual, nomeadamente a adequação do perfil de qualificação que os profissionais de Educação de Infância apresentam ao ingressarem no mercado de trabalho e o perfil profissional de competências profissionais que esse mesmo mercado exige.

A verificação da adequação, ou não, do perfil de qualificações e o perfil de competências profissionais dos(as) EI constitui o objetivo geral deste estudo, a partir do qual nos foi permitida a definição de objetivos mais específicos aos quais procuramos responder, nomeadamente:

- Mapear o perfil de qualificações académicas;
- Mapear o perfil de competências profissionais;
- Identificar os elementos de convergência e de divergência entre os perfis.

## **Capítulo 5 – Desenho Metodológico**

Sendo este um estudo que se debruça sobre uma situação específica que procura contribuir para a compreensão de um fenómeno de interesse (Ponte, 2006), nomeadamente sobre os(as) EI e o fenómeno de empregabilidade destes profissionais tendo em consideração as suas qualificações e competências, optamos por utilizar uma metodologia qualitativa.

A técnica de recolha e tratamento de dados de natureza qualitativa afigura-se como uma das fontes principais de análise de dados qualitativos permitindo a compreensão de significados atribuídos pelos sujeitos às suas opiniões e ações (Oliveira & Ferreira, 2014). Neste sentido e considerando que o nosso objetivo é compreender a relação entre o perfil de qualificação e o perfil de competências profissionais dos(as) EI, optou-se por um desenho metodológico sustentado na sistematização da informação potenciando uma maior simplicidade e rapidez na análise dos dados obtidos (Ferreira & Carmo, 1998).

A opção por uma metodologia qualitativa pode ser justificada pela natureza empírica do caso, mas também pelo foco no perfil de qualificação e não só no perfil profissional de competências destes profissionais.

Relativamente à definição da amostra deste estudo é de ressaltar que para sua constituição foram considerados todos os pressupostos legais referidos no Capítulo 3 da Parte I, tendo como fundamento o facto destes determinarem que apenas têm habilitação para a docência na EPE os titulares do grau de mestre dessa especialidade (Decreto-Lei n.º79/2014 de 14 de maio) e que a entrada no mestrado da mesma é específica a titulares da LEB, à qual podem ingressar através do concurso nacional de acesso quem estiver aprovado num curso de ensino secundário ou quem for titular de habilitação legalmente equivalente (Republicação do Decreto -Lei n.º 296 -A/98 de 30 de maio), nomeadamente de um Curso Técnico de ensino Superior Profissional (CTeSP) (Decreto-Lei n.º 63/2016 de 13 de setembro).

Assim, para a analisar o capital estrutural da formação/qualificação em EPE foram consideradas para amostra todas as ofertas educativas de nível de qualificação cinco, seis e sete que integram as palavras-chaves “educação básica”, “educação pré-escolar”, “crianças” e “creche” de trinta e uma instituições de ensino superior de Portugal Continental e ilhas, na Direção Geral de Ensino Superior (DGES) entre dezembro de 2017 e março de 2018. Dessas mesmas ofertas, foram identificadas a sua localização geográfica, tipologias de ensino, instituições de enquadramento, designações e o grau/diploma atribuído. Esta amostra foi constituída por um total de oitenta e sete cursos dos quais trinta eram LEB, quarenta e oito tratavam-se de mestrados na área da Educação Pré-Escolar (Mestrado em Educação Pré-Escolar, Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, Mestrado em Creche e Mestrado em Educação Matemática na Educação Pré-Escolar e nos 1.º Ciclo e 2.º Ciclo do Ensino Básico) e nove eram CTeSP na área da Educação (Acompanhamento de Crianças e Jovens e Intervenção Educativa em Creche) (cf. Apêndice 1).

Após selecionada a amostra foi realizada uma análise documental aos cursos de cada nível do QNQ nos quais foram selecionados os dados considerando: (i) Estabelecimento de Ensino, (ii) Curso, (iii) Regime Letivo, (iv) Área da Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação (CNAEF), (v) Número de horas por área científica/formação, (vi) UC, (vii) Objetivos/competências, (viii) Provas específicas/ requisitos de acesso e (ix) Saídas profissionais. Para a obtenção destes dados (cf. Apêndices 2, 3 e 4) foram consultados os *websites* das respetivas instituições de ensino, o *website* da DGES, os Despachos/Avisos do Diário da República correspondentes à publicação de cada um dos planos de estudos e ainda os regulamentos e editais de acesso a estes mesmos cursos disponíveis nos *websites* das instituições que permitiram a criação das tabelas apresentadas divididas por cada nível do QNQ em *Microsoft Excel*.<sup>2</sup>

### **5.1 – Análise ao perfil de qualificação e perfil profissional de competências dos(as) EI**

Considerando a amostra de oitenta e sete cursos de diferentes níveis de qualificação uma amostra ampla para permitir conclusões válidas e defensáveis (Bell, 2010) para a análise de ambos os perfis nos profissionais de Educação de Infância foram utilizadas técnicas de análise de conteúdo que permitem ao investigador inferir as informações relativas aos dados analisados através de procedimentos sistemáticos e objetivos (Bardin, 2008).

Assim, neste estudo foi adotado o processo de categorização semântico, uma operação de classificação do material analisado (Bardin, 2008) através da definição de categorias temáticas emergidas da análise documental realizada a relatórios, planos de estudos e legislação relativa aos cursos de qualificação e ao perfil de desempenho dos EI.

Particularmente a análise ao perfil de qualificação dos(as) EI, nomeadamente das UC de cada curso da amostra as categorias consideradas emergiram indutiva e diretamente da análise realizada à amostra de ofertas educativas-formativas e da consulta do documento de referência “Classificação Nacional das áreas da Educação e Formação”, disponível no website da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), e do Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Por sua vez,

---

<sup>2</sup> Os dados relativos aos Mestrados de Educação Pré-Escolar, Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Porto e em Creche da Escola Superior de Educação de Fafe, bem como do CTeSP de Intervenção Educativa em Creche da Escola Superior de Educação de Almeida Garrett não se encontram completos por não nos ter sido possível encontrar a informação em falta nem nos websites de cada instituição, nem na legislação publicada no Diário da República Portuguesa.

a definição das categorias foi estabelecida através da consulta do *website* da Infopédia – Dicionários Porto Editora, mas também dos *websites* das instituições de ensino dos cursos e das fichas das unidades curriculares disponibilizadas como por exemplo: UC de Didática das Expressões do curso de LEB da Universidade do Algarve para a definição da categoria de Expressões Artísticas<sup>3</sup> (cf. Tabela 2).

**Tabela 2 - Dicionário de categorização das Unidades Curriculares das ofertas educativo-formativas da área de Educação de Infância**

<b>Categoria<sup>4</sup></b>	<b>Definição<sup>5</sup></b>	<b>Exemplos</b>
Expressões Artísticas	Refere-se à aplicação de saberes para a obtenção de resultados práticos aliada ao engenho e à habilidade	- Laboratório de Expressão Artística e Criatividade - Didática das Expressões Artísticas e Motora - Oficina de Expressões Artísticas I
Ciências biológicas	Referem-se ao estudo dos seres vivos sob todas as suas formas e todos os fenómenos que estão na base do seu desenvolvimento	- Biologia Humana e Saúde - Biodiversidade - Biologia e Ecologia Para a Educação
Ciências da computação e da informação	Referem-se ao acesso e tratamento de dados através de um computador	- Recursos Educativos Digitais - TIC na Educação - Educação Tecnológica Digital
Ciências da educação	Referem-se à descrição, explicação, compreensão, levantamento de novos problemas teórico-práticos, justificação de processos	

<sup>3</sup>[https://academico.ualg.pt/netpa/doc?codeDiscip=14831027&anoLectivo=201718&codInstituic=5&stage=FichaUnidadeCurricular&\\_event=publicacaoFUC&docIsAttachment=false](https://academico.ualg.pt/netpa/doc?codeDiscip=14831027&anoLectivo=201718&codInstituic=5&stage=FichaUnidadeCurricular&_event=publicacaoFUC&docIsAttachment=false).

<sup>4</sup>Categorias que emergiram indutiva e diretamente da análise realizada à amostra de ofertas educativas-formativas e da consulta do documento de referência “Classificação Nacional das áreas da Educação e Formação” disponível no *website* da DGEEC

<sup>5</sup>Definições estabelecidas através da consulta do website da Infopédia – Dicionários Porto Editora

	internos, condicionamentos da prática educativo-formativa e ao estudo de contextos específicos de educação <sup>6</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação Inclusiva e Necessidades Especiais</li> <li>- Teoria e Gestão do Currículo</li> <li>- Crianças e Jovens com Necessidades Especiais</li> </ul>
Ciências naturais	Referem-se ao estudo da natureza e do mundo físico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ciências da Terra e da Vida</li> <li>- Ciência Naturais</li> <li>- Educação para a promoção da saúde</li> </ul>
Filosofia, ética e religião	Referem-se ao estudo dos sistemas ou doutrinas estabelecidas, dos princípios morais que regem a conduta pessoal ou profissional de cada indivíduo e das diferentes doutrinas humanas que propõem uma explicação para a origem, ordenação e destino do universo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Filosofia da Educação</li> <li>- Ética e Deontologia</li> <li>- Educação e Ética em contextos Formais e não formais</li> </ul>
Física e química	Refere-se ao estudo dos aspetos da natureza cuja compreensão pode ser sistematizada em termos de princípios elementares, leis universais, transformações de matérias ou substâncias.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Física Para a Educação</li> <li>- Física e Química</li> <li>- Temas de Física</li> </ul>
Geografia	Refere-se ao estudo, localização, descrição e inter-relação dos aspetos físicos e humanos da superfície terrestre.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Geografia Física e Humana de Portugal</li> <li>- Elementos da Geografia de Portugal</li> <li>- Temas da Geografia</li> </ul>

<sup>6</sup> Definição estabelecida, também, de acordo com a perspetiva defendida por Boavida & Amado (2008)

História	Refere-se ao estudo do passado, da sua análise e interpretação, com base em fontes documentais e arqueológicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- História de Portugal</li> <li>- Educação e Património Histórico</li> <li>- História das Instituições Socioeducativas</li> </ul>
Línguas e literaturas	Referem-se ao estudo de idiomas e de produções literárias de uma época ou país	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Literatura para a Infância</li> <li>- Língua Portuguesa Oral e Escrita</li> <li>- Língua Estrangeira - Inglês</li> </ul>
Matemática	Refere-se a ciências de método dedutivo que têm como objeto de estudo os números, figuras geométricas e outras entidades abstratas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Álgebra Elementar</li> <li>- Números, Geometria e Medida</li> <li>- Matemática na Vida e nos Dados</li> </ul>
Prática Profissional	Inclui a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática supervisionada nos diferentes contextos, bem como a planificação, avaliação e conceção de projetos de acordo com as funções exercidas em prática ou a exercer no futuro <sup>7</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estágio</li> <li>- Projetos de Intervenção em Contextos Educativos Não Formais</li> <li>- Observação, Documentação e Avaliação na Educação de Infância</li> </ul>
Psicologia	Refere-se ao estudo de factos psíquicos como a consciência e o comportamento dos indivíduos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Psicologia do Desenvolvimento</li> <li>- Psicologia Educacional</li> <li>- Psicologia do Desenvolvimento da Criança e do adolescente</li> </ul>

<sup>7</sup> Definição estabelecida, também, de acordo com o 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

Sociologia	Refere-se ao estudo dos fenómenos sociais, com base em dados diversos, de origem estatística, linguística, histórica, demográfica, etnográfica e sociográfica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sociologia da Educação</li> <li>- Psicossociologia das Organizações Educativas</li> <li>- Sociologia das Organizações Educativas</li> </ul>

No que respeita a análise ao perfil profissional de competências dos(as) EI e de igual modo à análise realizada ao perfil de qualificação destes profissionais foi utilizado um processo de categorização sistemático através da definição de categorias para as competências considerando o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário e ao Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância definidos, pelos Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto e Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto, respetivamente (cf. Tabela 3).

**Tabela 3 - Dicionário de categorização das competências das ofertas educativo-formativas da área de Educação de Infância**

<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>	<b>Exemplos</b>
Dimensão profissional, social e ética	Promoção de aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeitar os preceitos da ética Profissional</li> <li>- Capacidade de reflexão e auto-avaliação do seu desempenho</li> <li>- Competências de recolha, seleção e interpretação de informação relevante para a área de formação, que, por sua vez, permita fundamentar as soluções preconizadas e os juízos formulados, e incluir nessa análise os aspetos sociais,</li> </ul>

		científicos e éticos relevantes
Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem através da integração do currículo	Promoção e mobilização de aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mobilizar conhecimentos de diferentes áreas científicas consideradas pelo Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro, proporcionando a base necessária à prossecução dos estudos ao nível de mestrado (pré escolar, 1.º ciclo e 2.º ciclo) e o desempenho profissional em funções técnicas na área da Educação em contextos não formais</li> <li>- Mobilizar conhecimentos na abordagem de situações relacionadas com os programas do 1º CEB e com as OCEPE, e com as metas de aprendizagem dos dois níveis de educação</li> <li>- Aplicar os objetivos gerais enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar</li> </ul>
Participação na escola e de relação com a comunidade	Exercício da atividade profissional de forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planear, implementar e realizar projetos e atividades de intervenção educativa e de intervenção social junto do público-alvo nos diversos contextos</li> <li>- Intervir ao nível do trabalho com o outro, estabelecendo relações de confiança com crianças, adultos e comunidade</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interagir com as equipas, crianças, famílias e comunidade educativa</li> </ul>
Desenvolvimento profissional ao longo da vida	Incorporação da sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atitudes favoráveis à aprendizagem ao longo da vida, através da reflexão sobre a prática, da inserção em projetos de investigação e de inovação e da procura de formação contínua</li> <li>- Evolução das competências profissionais através da participação ativa e empenhada em projetos de investigação e intervenção educativa nos diferentes contextos</li> <li>- Reconhecimento da necessidade de formação profissional contínua</li> </ul>
Conceção e desenvolvimento do currículo	Conceção e desenvolvimento do respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizar o ambiente educativo</li> <li>- Capacidade de criação de um clima acolhedor e justo conducente ao sucesso educativo de todos os aprendizes, independentemente do seu contexto económico e sócio-cultural</li> <li>- Desenvolver competências de planificação e avaliação que permitam a monitorização contínua da intervenção pedagógica e promovam aprendizagens significativas das crianças</li> </ul>

Tendo por base os dicionários de categorização apresentados nas Tabelas 1 e 2, construíram-se várias grelhas em *Microsoft Excel* nas quais foi realizada a correspondência entre todas as UC de carácter obrigatório dos cursos da amostra, mas também todas as UC de carácter opcional e as dimensões de categorização das mesmas considerando o nível de QNQ e ainda a correspondência entre todas as competências da amostra e as categorias correspondentes. A opção de divisão e de realização de diferentes grelhas para as UC obrigatórias e as UC opcionais é justificada pelo facto destas últimas estarem dependentes da escolha dos estudantes e refletirem, em diversos cursos, mais do que uma categoria de análise. Em ambos os casos a análise da correspondência dos dados foi realizada através da elaboração de tabelas de frequências, nas quais se procurou perceber quais as dimensões com mais e menos peso nas ofertas-educativas.

Para esta análise é importante ressaltar que tanto as categorias das UC como as de competências foram validadas por duas investigadoras da área de RH e ainda uma educadora de infância em exercício de funções.

A análise documental realizada permitiu identificar a frequência das instituições da amostra por subsistema e tipo de ensino, mas também o levantamento de outras informações relevantes para o nosso estudo, nomeadamente: (i) enquadramento das ofertas educativo-formativas nas áreas da DGES e (ii) levantamento das provas de ingresso mais comuns no acesso aos cursos de nível seis enquadrar as ofertas educativo-formativas nas áreas da DGES.

## **PARTE III – APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS**



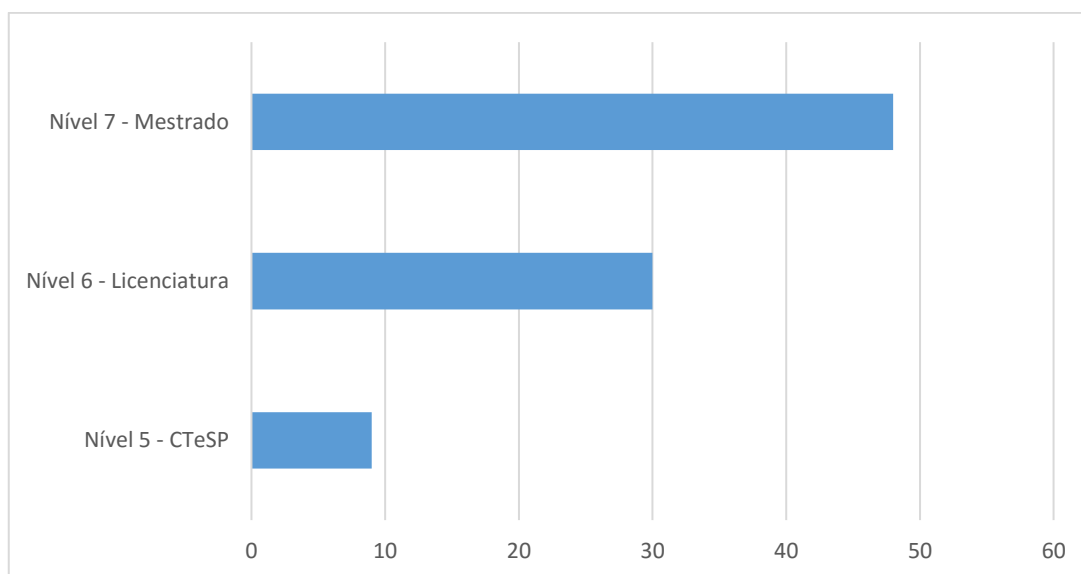
## Capítulo 6 – Campo educativo-formativo dos(as) EI

Tendo delimitado a nossa amostra ao campo educativo-formativo dos EI em Portugal e como objetivo geral deste estudo a análise da adequação do perfil de qualificação e o perfil profissional de competências dos EI, numa primeira fase realizamos uma topografia inicial dessa amostra de forma a que a interpretação de dados fosse inerente e adequada à configuração deste estudo.

Atualmente, em Portugal é possível encontrar ofertas educativo-formativas diretamente relacionadas com a profissão de EI de nível cinco (CTeSP), seis (licenciaturas) e sete (mestrados) do QNQ (cf. Apêndice 1). Numa análise mais alargada a outras ofertas formativas, como por exemplo, no Instituto de Emprego e Formação Profissional e na Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional podem também ser encontrados Cursos de Educação e Formação de Adultos - CEF como por exemplo, “Acompanhante de Crianças” enquadrados numa das áreas de formação da nossa amostra, mas que não a integram, uma vez que não foi possível compreender se os profissionais destes cursos estariam habilitados para exercer enquanto EI ou se apenas poderiam apoiar e acompanhar os EI na sua função.

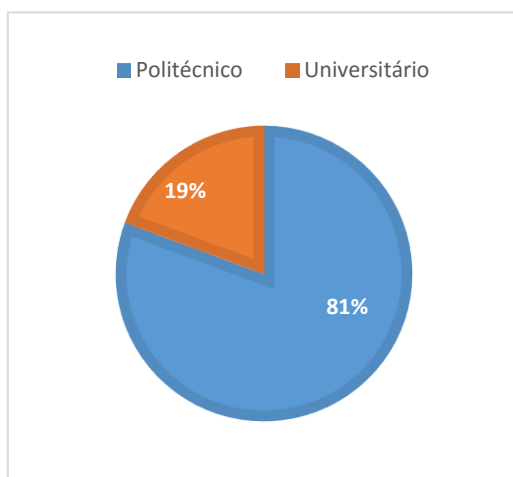
Assim, a nossa análise será sustentada essencialmente numa educação-formação de nível superior, em que apenas 10% da amostra é inferior ao nível 5 do QNQ e QEQ e respeita ofertas de cariz profissional não conducentes a grau académico (cf. Gráfico 1).

**Gráfico 1 - Nível de qualificação das ofertas educativo-formativas da amostra**

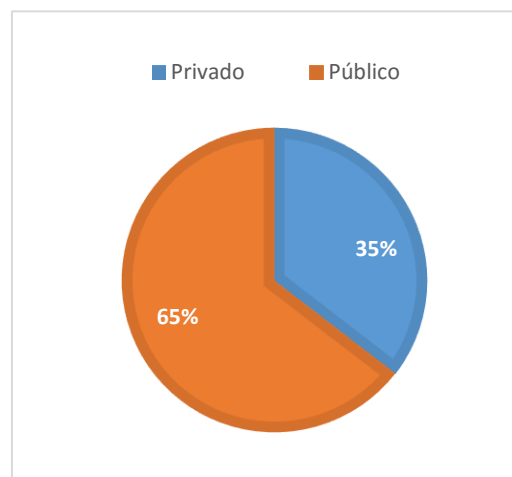


A estruturação do campo foi também configurada considerando a natureza das instituições das ofertas educativo-formativas que constituem a amostra considerando o subsistema e o tipo de ensino das mesmas. Como é possível observar nos gráficos 2 e 3, a amostra considera instituições tanto de cariz politécnico como universitário integrantes de subsistemas de ensino público ou privado compreendendo assim uma amostra heterogénea no que respeita a natureza das instituições e ainda os níveis de qualificação analisados (cf. Gráfico 1).

**Gráfico 3 - Natureza das Instituições Politécnico vs Universitário**



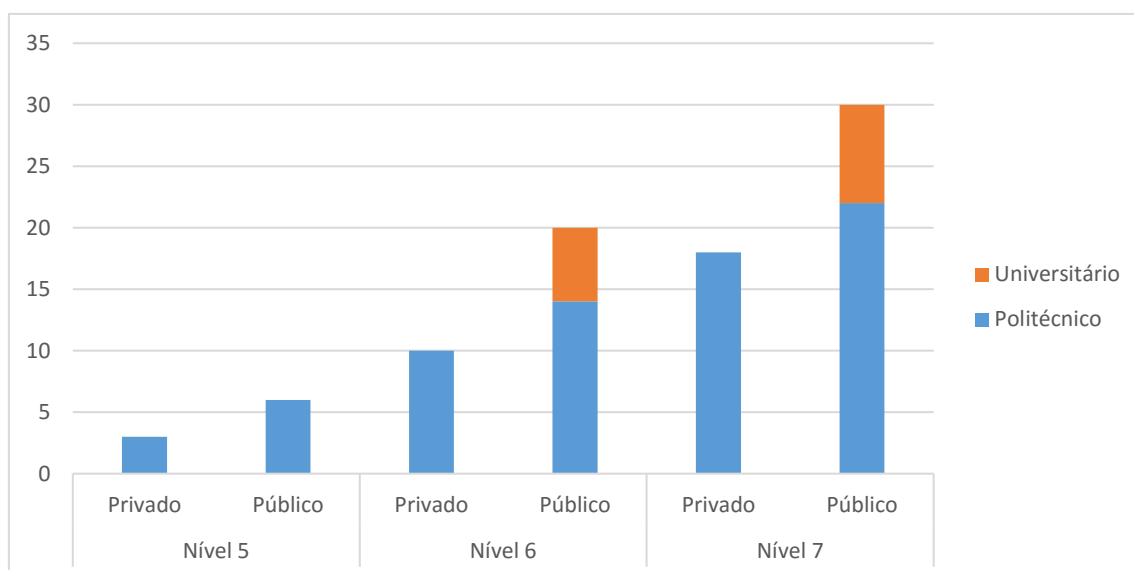
**Gráfico 2 - Natureza das Instituições: Público vs Privado**



Através destes mesmos gráficos é possível aferir que existe uma predominância de ofertas educativo-formativas de EI em instituições do subsistema politécnico e de natureza pública.

Relativamente à natureza das instituições educativo-formativas que constituem a amostra, a quase totalidade das mesmas configura-se num subsistema de ensino politécnico para a qual contribuem as ofertas educativo-formativas de nível de qualificação mais baixo (nível 5) que são exclusivas a instituições de natureza pública desde subsistema e que não conferem grau académico, mas sim o acesso, após aproveitamento, a cursos de nível 6 ou o diploma de técnico superior profissional, de acordo com o Decreto-Lei n.º 63/2016 de 13 de setembro que altera o regime jurídico dos cursos técnicos superiores profissionais inicialmente previstos no Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março (cf. Gráfico 4).

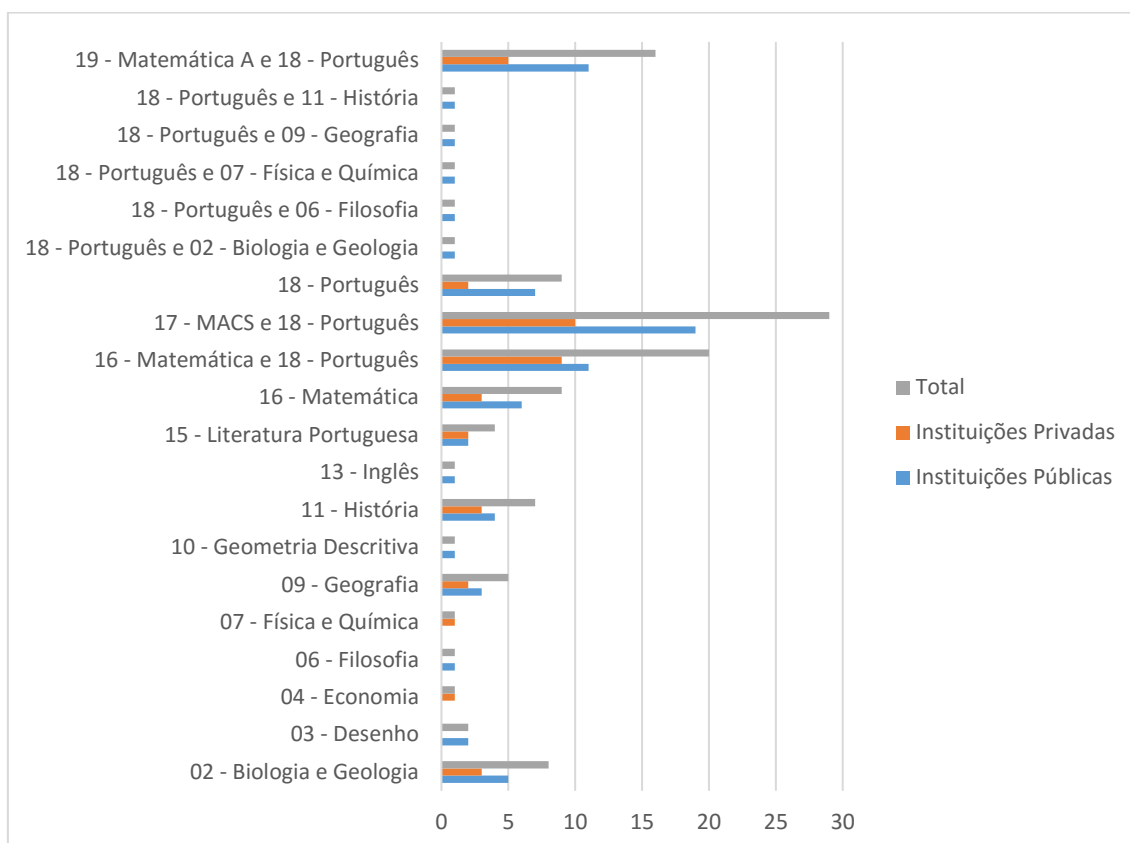
**Gráfico 4 - Natureza das instituições educativo-formativas**



Tendo em conta a estruturação da natureza do campo empírico acima realizada, bem como o facto dos cursos de nível 5, de acordo com a revisão sistemática de dados realizada (cf. Apêndice 2), não requererem a realização de provas específicas de ingresso, mas sim o cumprimento de determinados requisitos como “ser titular de um curso de ensino secundário ou de habilitação legalmente equivalente” (DGES, 2017), a definição das provas de ingresso das ofertas educativo-formativas de nível 6 constitui um outro fator de estruturação deste campo tanto a nível social como epistémico.

Sabendo que para estar habilitado para a profissão os EI têm de ingressar num curso na área de especialização de nível 7 e que para o acesso a estes a realização da formação inicial no curso de nível 6 de Educação Básica, as provas de ingresso a este último configuram-se como um critério de entrada no campo, funcionando como instrumento de seleção quantitativa pelas instituições de ensino superior. No que concerne estas provas é de referir que a quantidade disponibilizada aos futuros profissionais é relativamente elevada, comparativamente a outros cursos de formação mais técnica como engenharia, e representa um número de áreas bastante abrangente (cf. Gráfico 5) devido à especificidade da LEB à qual cabe assegurar a formação de base da área da docência (Decreto-Lei n.º79/2014 de 14 de maio) comum aos quatro domínios possíveis de qualificação de nível 7 – EPE, 1º CEB, Ensino do Português e História e Geografia de Portugal no 2º CEB e Ensino da Matemática e Ciências Naturais no 2º CEB (Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro; Decreto-Lei n.º79/2014 de 14 de maio).

**Gráfico 5 - Provas de ingresso para o acesso à Licenciatura em Educação Básica**



Deste modo, foram identificadas vinte diferentes provas de ingresso possíveis (cf. Gráfico 5) entre as quais oito se apresentam como um conjunto de provas obrigatórias das quais de português emerge como principal. Devido ao número de provas de ingresso possíveis, o Quadro 1 elenca os conjuntos e a combinação das provas de ingresso mais frequentes e que representam 40% da totalidade disponível, nomeadamente: Matemática Aplicada às Ciências Sociais (MACS) e português, matemática e português, matemática A e português ou biologia e geologia com história e geografia.

**Quadro 2 - Conjuntos de provas de ingresso mais frequentes**

MACS e Português

Matemática e Português

Matemática A e Português

Biologia e Geologia OU História OU Geografia

## Capítulo 7 – A organização do campo educativo-formativo dos(as) EI

Em Portugal, a organização do campo de qualificação dos EI centra-se essencialmente numa configuração de formação, justificada em parte pelos cursos de nível 7, mas sem uma classificação agregadora comum no campo educativo-formativo de todos os níveis de qualificação a nível nacional. De facto, da totalidade de ofertas educativo-formativas constituintes da amostra (n=87)<sup>8</sup>, mais de metade (56%) não se encontram classificadas de acordo com a CNAEF apresentando, a título de exemplo, classificações como: “Educação” ou “Ensino e Formação” não identificadas no sistema da CNAEF. Apesar da não existência de uma classificação comum, 16% da amostra encontra a sua área principal classificada como “Formação de educadores de infância” (código 143) e 13% como “Ciências da educação” (código 142) (cf. Tabela 4).

**Tabela 4 - Enquadramento das ofertas educativo-formativas nas áreas de educação - formação da DGES**

Código CNAEF	Áreas principais	Frequência
140	Formação de professores/formadores e ciências da educação	1
142	Ciências da educação	11
143	Formação de educadores de infância	14
144	Formação de professores do ensino básico (1.º e 2.º ciclos)	4
149	Formação de professores/formadores e ciências da educação - programas não classificados noutra área de formação	1
761	Serviços de apoio a crianças e jovens	9
	Classificação não identificada	47

Contrariamente às classificações da CNAEF das áreas principais da nossa amostra, o campo de educação-formação nacional integra na maioria das ofertas (90%) a designação de “educação” e mais particularmente a designação “educação-pré-escolar” em mais de

<sup>8</sup> n = número de elementos da amostra

metade da amostra, mais particularmente em quarenta e sete ofertas educativo-formativas, representando 54% da mesma (cf. Tabela 5).

**Tabela 5 - Designações das ofertas educativo-formativas no âmbito da Educação de Infância**

Designação	n	fri
Educação Básica	30	34,5
Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	26	29,9
Educação Pré-Escolar	20	23
Educação Matemática na Educação Pré-Escolar e nos 1.º Ciclo e 2.º Ciclo do Ensino Básico	1	1,1
Educação: Creche	1	1,1
Acompanhamento de Crianças e Jovens	7	8,1
Intervenção Educativa em Creche	2	2,3
Total	87	100

Seguindo esta linha de classificação, a quantidade de UC de carácter obrigatório das ofertas educativo-formativas da amostra é estruturada, significativamente em temas de “ciências da educação” (12,58%, 7,99% e 26,34%, respetivamente) com maior impacto naquelas que integram os planos de estudos de qualificação de nível sete. Também, as UC de “expressões artísticas”, “psicologia” e “prática profissional” apresentam ter um papel relevante na qualificação de futuros EI representando mais de um quarto da percentagem total das UC que compõe as ofertas educativo-formativas (42,76%; 30,87% e 34,66% nos respetivos níveis de qualificação). Por sua vez, temas relacionados com “ciências biológicas”, “física e química” e “geografia” demonstram um impacto minoritário na elaboração desses mesmos planos representando cerca de 1% das UC das ofertas educativo-formativas (cf. Tabela 6).

**Tabela 6 - Frequências entre níveis de qualificação e categorias das unidades curriculares**

	Nível 5		Nível 6		Nível 7	
	<i>f<sub>i</sub></i>	<i>Fri</i>	<i>f<sub>i</sub></i>	<i>fri</i>	<i>f<sub>i</sub></i>	<i>fri</i>
<b>Expressões Artísticas</b>	25	15,72%	193	19,03%	78	10,99%
<b>Sociologia</b>	15	9,43%	36	3,55%	9	1,27%
<b>Psicologia</b>	27	16,98%	39	3,85%	20	2,82%
<b>Prática Profissional</b>	16	10,06%	81	7,99%	148	20,85%
<b>Matemática</b>	8	5,03%	176	17,36%	75	10,56%
<b>Línguas e Literaturas</b>	18	11,32%	177	17,46%	87	12,25%
<b>Ciências naturais</b>	11	6,92%	91	8,97%	75	10,56%
<b>História</b>	2	1,26%	52	5,23%	10	1,41%
<b>Ciências da educação</b>	20	12,58%	81	7,99%	187	26,34%
<b>Ciências da computação e da informática</b>	7	4,40%	25	2,47%	5	0,70%
<b>Filosofia, ética e religião</b>	10	6,29%	7	0,69%	15	2,11%
<b>Ciências biológicas</b>	0	0,00%	10	0,99%	1	0,14%
<b>Física e Química</b>	0	0,00%	14	1,38%	0	0,00%

<b>Geografia</b>	0	0,00%	31	3,06%	0	0,00%
<b>Total</b>	159	100,00%	1013	100,00%	710	100,00%

Contrariamente ao verificado com as UC de caráter obrigatório, as opções disponíveis aos futuros profissionais diferem de nível para nível de qualificação, sendo que as ofertas educativo-formativas de nível cinco não apresentam opções e a restante composição da amostra vincula também opções não especificadas identificadas posteriormente numa nova categoria: “outras”. Deste modo, nas LEB as opções oferecidas têm um peso mais significativo nas categorias de “línguas e literaturas” (22,15%), “ciências naturais” (15,51%) e “expressões artísticas” (15,19%); nos mestrados de especialização destacam-se as ofertas opcionais em “ciências da educação” (15,60%), “filosofia, ética e religião” (15,14%) e “expressões artísticas” (12,39%). No que concerne as opções com menos impacto em ambos os níveis de qualificação “ciências biológicas” (0,95% e 0,46%), “física e química” (0,32% e 1,83%) e “geografia” (0,95% e 1,38%) não apresentam grande representatividade para a complementaridade dos planos de estudos oferecidos (cf. Tabela 7).

**Tabela 7 - Frequências entre níveis de qualificação e categorias das unidades curriculares opcionais**

	Nível 6		Nível 7	
	<i>fi</i>	<i>fri</i>	<i>fi</i>	<i>fri</i>
<b>Expressões Artísticas</b>	48	15,19%	27	12,39%
<b>Ciências biológicas</b>	3	0,95%	1	0,46%
<b>Ciências da computação e da informática</b>	12	3,80%	9	4,13%
<b>Ciências da educação</b>	16	5,06%	34	15,60%
<b>Ciências naturais</b>	49	15,51%	24	11,01%
<b>Filosofia, ética e religião</b>	16	5,06%	33	15,14%

<b>Física e Química</b>	1	0,32%	4	1,83%
<b>Geografia</b>	3	0,95%	3	1,38%
<b>História</b>	20	6,33%	5	2,29%
<b>Línguas e Literaturas</b>	70	22,15%	15	6,88%
<b>Matemática</b>	28	8,86%	9	4,13%
<b>Prática Profissional</b>	15	4,75%	11	5,04%
<b>Psicologia</b>	14	4,43%	29	13,30%
<b>Sociologia</b>	16	5,06%	12	5,50%
<b>Outras</b>	5	1,58%	2	0,92%
<b>Total</b>	316	100,00%	218	100,00%

## **Capítulo 8 – Capital profissional do campo educativo-formativo de EI**

Político-administrativamente, em Portugal, a profissão EI é configurada numa única categoria associada à especificidade do conteúdo da mesma – categoria de especialistas que permite identificar a natureza da intervenção da profissão como técnico-formativa (cf. Quadro 3).

**Quadro 3 - Enquadramento da profissão EI na Classificação Portuguesa de Profissões (2010)**

Grande Grupo	<b>2 -Especialistas das atividades intelectuais e científicas<sup>9</sup></b>
Sub-grande grupo	23 – Professores
Sub-grupo	234 - Professores dos ensinos básico (1ºciclo) e Educadores de Infância
Profissão	2342.0 - Educador de Infância

Fonte – CPP (INE, 2010) (adaptado)

Esta configuração revela que embora a profissão de EI assente numa só dimensão – “Educador de Infância” os âmbitos da mesma são mais específicos e enquadradores da função ao nível gestão, conceção e desenvolvimento do currículo (especificamente no Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância) (cf. Quadro 4).

---

<sup>9</sup>Especialistas das actividades intelectuais e científicas: “Compreende as tarefas e funções das profissões intelectuais e científicas, com particular incidência nos domínios da investigação, desenvolvimento e aplicação do conhecimento humano (ciências físicas, naturais, sociais e humanas) (INE, 2010)

**Quadro 4 - Âmbitos da profissão EI**

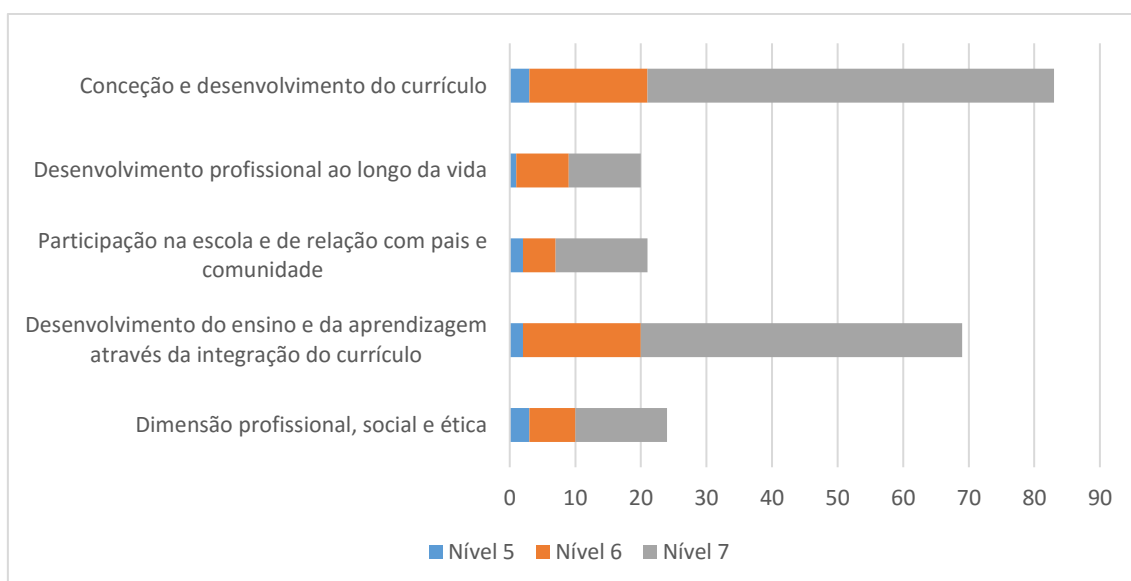
<b>Fonte</b>  <b>Profissão</b>	<b>Classificação Portuguesa de Profissões (INE, 2010)</b>	<b>Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância (2001)</b>
<b>EI</b>	Promover actividades que ocupem e incentivem o desenvolvimento global da criança (físico, psíquico, social, etc.)	Conhecimento do mundo
	Orientar actividades e exercícios de coordenação, atenção, memória, imaginação e raciocínio para incentivar o desenvolvimento psico-motor da criança	Observação, planificação e avaliação
	Promover expressões plásticas, musicais, corporais da criança e despertá-la para o meio em que está inserida	Expressão e comunicação
	Estimular o desenvolvimento sócio afetivo da criança, promovendo a segurança, autoconfiança, autonomia e respeito	Organização do ambiente educativo
	Acompanhar a evolução da criança e estabelecer contactos com os pais para uma acção pedagógica coordenada	Relação e ação educativa

Paralelamente ao Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância (*Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto*) a concetualização da profissão de EI pela CPP (*INE, 2010*) mobiliza para a nossa análise termos como “promoção” e “orientação” que permitem explorar as competências dos âmbitos desta profissão para além dos termos “formação” e “educação” que explicitamente lhes estão associados.

Aquando a análise realizada considerando o dicionário de categorização dos objetivos/competências das ofertas educativo-formativas da área de Educação de Infância

e os níveis de qualificação da amostra emergem também outras competências associadas, em grande parte ao “desenvolvimento do ensino e da aprendizagem através da integração do currículo” e à “conceção e desenvolvimento do currículo” por futuros EI com maior ênfase no nível de qualificação sete (cf. Gráfico 6). Competências relacionadas com a “dimensão profissional, social e ética” apresentam também um papel importante na qualificação destes profissionais, embora não com o mesmo peso das categorias anteriormente mencionadas (cf. Tabela 8).

**Gráfico 6 - Relação entre níveis de qualificação e categorias de competências**



**Tabela 8 - Relação absoluta entre níveis de qualificação e categorias de competências**

	<b>Nível 5</b>	<b>Nível 6</b>	<b>Nível 7</b>	<b>Total</b>
<b>Dimensão profissional, social e ética</b>	3	7	14	24
<b>Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem através da integração do currículo</b>	2	18	49	69
<b>Participação na escola e de relação com pais e comunidade</b>	2	5	14	21
<b>Desenvolvimento profissional ao longo da vida</b>	1	8	11	20
<b>Conceção e desenvolvimento do currículo</b>	3	18	62	83
<b>Total</b>	11	56	150	217



## **PARTE IV – DISCUSSÃO DE RESULTADOS**



Contemporaneamente a qualificação pode ser definida como a obtenção de um diploma que comprova a competência de determinado indivíduo (UNESCO, 2016) sendo que esta pode, em determinadas profissões, representar também a habilitação profissional necessária para o seu desempenho. Tal verifica-se com os(as) Educadores(as) de Infância (EI) que apenas ficam habilitados para o desempenho da função através da frequência de qualificação de nível sete que permite o desenvolvimento das capacidades e competências necessárias para o seu desenvolvimento profissional (TESE, 2006).

Em concreto, atualmente para a qualificação de EI é necessária a frequência de formação de nível de seis (licenciatura) e sete (mestrado) (Portaria n.º 782/2009 de 23 de Julho), mais particularmente da LEB (Licenciatura em Educação Básica) e de um mestrado de especialização na área de EPE (Educação Pré-Escolar) (Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio). Esta formação procura, assim, desenvolver as competências transversais e específicas consideradas nos perfis geral e específico de desempenho dos(as) EI (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto; Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto), sendo assumida como a oferta mais completa para a formação dos(as) futuros(as) profissionais da área de educação de infância.

De facto, a prática de uma formação dual (nível seis e nível sete) representa uma das justificações centrais para a existência substancial de ofertas de qualificação de nível sete no campo educativo-formativo dos EI. Mas, também o facto das ofertas de qualificação de nível sete para estes profissionais contemplar, em alguns casos, mais do que uma área de formação justifica tal observação. Atentemos, por exemplo, aos mestrados em EPE e ensino do 1º ciclo que, habilitam os profissionais não só para o exercício de funções em contextos de educação de infância, mas também para o ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) de acordo com o estipulado 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).

Outro aspeto que caracteriza este campo é a existência escassa de ofertas educativo-formativas de qualificação de nível cinco apenas oferecida por um terço das instituições analisadas. Tal explica-se pelo facto de apenas instituições de subsistema politécnico poderem ministrar este nível de qualificação de acordo com o estabelecido no Decreto-Lei n.º 63/2016 de 13 de setembro que cria o diploma de técnico superior profissional.

Também é de salientar a prevalência de instituições de ensino politécnico públicas (uma vez que a nossa amostra também é constituída por instituições de ensino politécnico privadas), uma que tal como evidenciara Castanheira (2013) os primeiros cursos de

formação de EI foram criados em Escolas Superiores de Educação integradas em institutos politécnicos intimamente ligados a atividades produtivas e sociais e impregnados de uma tônica vincadamente profissionalizante (Decreto-Lei n.º 513-T/79 de 26 de Dezembro). Com efeito, esta tipologia de instituições de ensino superior público constitui grande parte da nossa realidade, sendo que somente as regiões onde não existem institutos politécnicos como Braga, Coimbra, Madeira, Açores, Aveiro e Trás-os-Montes mas, apenas pólos universitários oferecem, também qualificação em Educação de Infância e como tal estão também vinculados na amostra apresentada.

Quanto às provas de acesso aos cursos de qualificação de nível seis (licenciaturas em educação básica), a análise documental realizada evidenciou que grande parte das instituições do universo têm como condições de acesso a realização de provas das áreas de matemática (Matemática A, Matemática B, MACS), português e ciências naturais (Biologia e Geologia). Esta é uma análise coincidente com a formação oferecida, uma vez que esta é considerada como a base para uma futura especialização (Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio) e como tal os seus planos curriculares apresentam grande foco em UC de áreas consideradas básicas e essenciais nos conhecimentos e aprendizagens de qualquer criança em idade escolar, ou seja, em português, matemática, ciências e ainda expressões artísticas.

Quanto à organização do campo educativo-formativo dos EI, a análise documental realizada revelou que mais de metade das ofertas do universo estão enquadradas em áreas científicas não apresentadas na CNAEF e as restantes não têm uma classificação comum. Assim, enquanto que as ofertas de nível cinco estão classificadas como “serviços de apoio a crianças e jovens” (código 761), ou seja como respeitantes a programas de formação, desenvolvimento, cuidados e estudo de atividades recreativas e de lazer entidades como serviço social a prestar às crianças em idade escolar; as ofertas de nível seis e sete dividem a sua classificação, essencialmente, entre os códigos 142 (ciências da educação) e 143 (formação de educadores de infância), uma vez que ambas dizem respeito a processos de aprendizagem, teorias, métodos e técnicas usados para transmitir conhecimento em geral, mas também especificamente a crianças entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico (Portaria n.º 256/2005 de 16 de março).

Confrontando a análise anterior com as designações das ofertas educativo-formativas no âmbito da Educação de Infância é possível constatar que, atualmente, para além de algumas das ofertas de nível cinco (CTeSP) que nas suas designações ostentam “acompanhamento de crianças e jovens”, nenhuma oferta de nível seis ou sete apresenta

na sua designação “ciências da educação” ou “educação de infância” de acordo com o estipulado no PB (Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro). Assim, podemos questionar sobre o conteúdo de formação das ofertas educativo-formativas dado a CNAEF é determinada de acordo com o conteúdo principal de um ou mais programas de formação (Portaria n.º 256/2005 de 16 de março), pelo que no caso das ofertas educativo-formativas analisadas estas deveriam sofrer uma reestruturação na sua designação de modo a classificação atribuída fosse adequada aos programas de formação praticados ou vice-versa. A análise às designações das ofertas educativo-formativas estudadas também reforça, uma vez mais, a escassez de ofertas de qualificação de nível cinco e o facto de grande parte das ofertas de nível sete abrangerem não só a EPE, mas também o 1.ºCEB o que nos faz refletir no investimento realizado na qualificação de nível cinco na área de Educação de Infância, bem como a adequação dos programas às ofertas que abrangem dois níveis de ensino distintos e o desenvolvimento de competências dos futuros(as) EI.

Desta análise podemos destacar também a existência de uma oferta educativo-formativa exclusiva ao contexto de creche e outra focalizada no ensino da matemática nos diferentes ciclos de ensino - Mestrado em Educação: Creche e Mestrado em Educação Matemática na Educação Pré-Escolar e nos 1.º Ciclo e 2.º CEB, ambas de nível de qualificação sete, mas também o predomínio de qualificação de nível cinco (CTeSP) em Acompanhamento de Crianças e Jovens (78% do total de CTeSP) relativamente às ofertas em Intervenção Educativa em Creche (22% do total de CTeSP). Tais observações vão de encontro à política educativa e ao debate nacional em vigor sobre o investimento realizado para a formação de educadores(as) de creche e o distanciamento existente entre creche e EPE, uma vez que, tal como referimos anteriormente os serviços de creche são tutelados pelo Ministério da Segurança Social e os serviços de EPE são salvaguardados pelo Ministério da Educação e Ciência (Tomás, Vilarinho, Homem, Sarmento, & Folque, 2015).

Da análise categorial realizada às UC obrigatórias salienta-se o facto de os três níveis de qualificação apresentarem planos de estudos compostos essencialmente por áreas científicas das “ciências da educação”, mas também a relevância que “expressões artísticas”, “psicologia” e “prática profissional” apresentam na elaboração desses planos e na conseqüente qualificação de futuros EI. Por sua vez, a oferta de UC opcionais apenas existe nos níveis de qualificação seis e sete e difere de nível para nível. Assim, enquanto que as LEB tendencialmente oferecem opções das categorias de “línguas e literaturas”, “ciências naturais” e “expressões artísticas” mantendo a sua característica de formação

base de EI; os mestrados de especialização em Educação de Infância apresentam a possibilidade de escolha não só ao nível da categoria de “expressões artísticas”, mas também nas de “ciências da educação” e “filosofia, ética e religião”. Assim, podemos afirmar que, tal como seria de esperar por se tratar de uma especialização, as opções disponíveis nos mestrados denotam não só a especificidade deste nível de qualificação, mas também a articulação de conteúdos lecionados com os perfis geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto) e específico de desempenho profissional do educador de infância (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto). Quanto às opções oferecidas destaca-se também a existência de opções não especificadas – “outras” nos dois níveis de qualificação, mas com maior incidência nas ofertas educativo-formativas de LEB, uma vez que existem instituições educativas que permitem a escolha de opções de outras ofertas educativo-formativas da instituição ou a escolha de uma UC opcional que se insira numa das componentes de formação estipuladas no regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário nomeadamente em: (i) formação educacional geral; (ii) didáticas específicas; (iii) iniciação à prática profissional; (iv) formação cultural, social e ética; (v) formação em metodologias de investigação educacional e (vi) formação na área de docência (Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro).

A análise ao capital profissional do campo educativo-formativo de EI permitiu clarificar político-administrativamente esta profissão de acordo com a CPP (INE, 2010). Deste modo, de acordo com esta classificação a profissão de EI enquadra-se no Sub-Grande Grupo de professores (código 23) demonstrando a dificuldade de afirmação e reconhecimento desta profissão anteriormente referida por Vasconcelos (2000), bem como a desvalorização dos âmbitos da profissão enunciados no Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto).

No que concerne os âmbitos da profissão, isto é, as funções associadas à mesma, estas encontram-se enunciados no Perfil específico de desempenho profissional do EI (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto) e permitem o enquadramento da profissão ao nível da gestão, conceção e desenvolvimento do currículo considerando a organização do espaço educativo, a relação e ação educativa com os diferentes intervenientes e o desenvolvimento de competências de expressão, comunicação e conhecimento do mundo (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto). Apesar deste perfil constituir o único

referencial de desempenho destes profissionais de educação, em 2010 a CPP (INE, 2010) apresentava os âmbitos por si considerados na função de EI referindo não só os âmbitos enunciados no Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto, mas acrescentava ainda” (...) o desenvolvimento das emoções nas crianças através da promoção da segurança, autoconfiança, autonomia e respeito” (INE, 2010, p. 157). Apresentando-se como uma nova visão, a CPP (INE, 2010) valoriza não só o papel dos(as) EI, mas sobretudo a importância desta profissão no desenvolvimento das mais variadas competências nas crianças, enfocando a importância da “promoção” e “orientação” desde o primeiro contato com o espaço educativo.

Embora criticados por procurarem salvaguardar a autonomia das instituições de formação e responderem à expectativa social do que se espera dos(as) EI em início de desempenho de funções (Precatado, Damião, & Nascimento, 2009; Ribeiro, 1991) os perfis publicados nos Decretos-Lei n.º240/2001 e n.º241/2001 de 30 de Agosto apresentam-se como a base para a definição de competências que as ofertas educativo-formativas dos diferentes níveis esperam desenvolver ao longo dos anos de formação. Assim sendo, a análise realizada demonstrou que os três níveis de qualificação valorizam, maioritariamente o desenvolvimento de competências relacionadas com apenas duas das cinco dimensões apresentadas nesses mesmos perfis sendo estas a: “conceção e desenvolvimento do currículo” e o “desenvolvimento do ensino e da aprendizagem através da integração do currículo”.

Contudo, apesar da existência de uma prevalência pelo desenvolvimento de competências das dimensões anteriormente referidas é de salientar o facto das ofertas educativo-formativas de nível de qualificação seis (LEB) e sete (mestrados), embora não significativamente valorizarem também as competências associadas às restantes dimensões: “desenvolvimento profissional ao longo da vida” (LEB), “dimensão profissional, social e ética” e “participação na escola e de relação com pais e comunidade” (mestrados).

De facto, tratando-se de ofertas educativo-formativas obrigatórias para o ingresso na especialização, uma vez que só após a frequência da LEB é que os estudantes podem realizar a sua especialização em EI, a valorização de competências de “desenvolvimento profissional ao longo da vida” no nível de qualificação seis assume-se como essencial para que os(as) futuros(as) EI compreendam a necessidade de continuarem a procurar novos conhecimentos ao longo da sua vida profissional de forma a complementarem aqueles que já detêm, podendo/tendo que começar pela especialização do nível de ensino

em que procuram exercer mais funções do que aquelas com que ficam habilitados com este mesmo nível.

Por sua vez, o desenvolvimento de competências relacionadas com as dimensões: “dimensão profissional, social e ética” e “participação na escola e de relação com pais e comunidade” no nível de qualificação sete justifica-se não só por este se tratar de uma especialização que habilita os estudantes para serem EI, mas também por ambas as dimensões abrangerem competências consideradas essenciais no exercício de qualquer profissão, ou seja uma atitude ética e socialmente correta com crianças, pais e comunidade e o envolvimento destes na ação educativa. Assim, a construção de parcerias assume não só um papel não negligenciável na relação escola-família-comunidade mas sobretudo um papel primordial no desenvolvimento de aprendizagens pelas crianças (Silva, 2009) assumindo-se como uma competência base dos(as) EI.

## **PARTE V – CONCLUSÕES**



O presente trabalho tinha como objetivo principal compreender se o perfil de qualificação que os profissionais de Educação de Infância apresentam ao ingressarem no mercado de trabalho e o perfil profissional de competências profissionais são adequados às exigências desse mesmo mercado. Nesse sentido foi realizada uma análise qualitativa às ofertas educativo-formativas desta mesma área, tendo-se concluído que:

- existe uma importância crescente atribuída ao desenvolvimento de competências profissionais desde a formação de base dos/as EI;
- o papel do sistema educativo para a qualificação de profissionais tem vindo a ser intensificado uma vez que, hoje, o mercado de trabalho pede a preparação de perfis de banda larga nos quais para além dos saberes teóricos e técnicos, os profissionais estejam munidos de instrumentos transversais que lhes permitam a aprendizagem de saberes transmitidos na ação e orientados para a ação, mas também de saberes relacionais que lhes melhorar e aumentar a competitividade das organizações em que se inserem;
- a formação de EI pode ser questionada sobretudo com a integração de cursos de nível de qualificação cinco nas instituições de ensino superior politécnicas, os denominados CTeSP que permitem ao estudante adquirir o diploma de técnico na área de “Serviços de apoio a crianças e jovens” e exercer funções de orientação, apoio e supervisão de crianças em idade escolar, ou seja, em qualquer contexto de Educação de Infância, EPE, 1º e 2º CEB e ensino secundário, tal como um licenciado de educação básica que tem de realizar mais um ano de formação para poder exercer as mesmas funções;
- há uma complementaridade entre cursos de qualificação de nível quatro e o acesso a cursos de qualificação de nível seis, uma vez que estes últimos obrigam a realização de provas específicas e no caso das LEB o número de áreas de provas específicas permite compreender que estas oferecem uma formação ampla e sólida nas mais diversas áreas contrariamente.

Assim, de todas as análises realizadas deve-se refletir na necessidade da definição de um PC para os(as) EI, uma vez que apenas existem, em vigor, perfis de desempenho definidos desde 2001 que, até hoje, não sofreram qualquer revisão independentemente das mudanças já levadas a cabo na qualificação de EI. Deste modo, dezassete anos depois, considerando as mudanças encetadas na qualificação com o PB, é seguro pedir uma reestruturação aos perfis existentes ou a criação de PC capazes de apresentar campos de

aplicação abertos onde os(as) EI possam ser utilizadores e produtores das suas competências e como tal serem eficientes na adaptação destas às mais diversas situações (Baptista & Sanches, 2003) e necessidades das crianças e não o contrário.

Quanto a limitações deste estudo podemos em primeiro lugar, referir a falta de dados existentes na análise documental realizada, uma vez que, tal como já foi referido anteriormente nem os *websites* da Escola Superior de Educação, Escola Superior de Educação de Fafe e Escola Superior de Almeida Garrett nem a legislação publicada em Diário da República apresentavam todos os dados necessários relativos aos Mestrados de Educação Pré-Escolar, Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, Educação: Creche e CTeSP em Intervenção Educativa em Creche relevantes para a nossa análise.

Outra das limitações a apontar está intimamente ligada a uma das sugestões para futuros investigações, nomeadamente a não realização de entrevistas a EI em exercício de funções que, convergindo numa técnica de análise quantitativa poderia aprofundar os dados apresentados mas também compreender quais as competências mais valorizadas por estes profissionais. Assim, futuramente consideramos pertinente a realização de entrevistas/inquéritos a EI em exercício de funções nos mais diversos contextos, mas também a observação em contexto de forma a avaliar as competências mobilizadas por estes profissionalmente.

Sugerimos também a criação de um PC e campo aberto para os EI que se configurasse como uma orientação atual no que concerne a função mas também que lhes permitisse a adequação de competências ao contexto e ao grupo de crianças com que trabalhava, ou seja, não sendo um PC estanque no qual apenas são consideradas necessárias as competências enunciadas neste perfil.

Por fim, esperando ter iniciado o debate em torno da adequação do perfil de qualificação ao perfil profissional de profissões da área de educação mas também de outra qualquer área e de forma a ampliar o conhecimento nesta temática seria importante a realização de outros estudos com os mesmos objetivos a outras profissões.

## Referências Bibliográficas

- Abreu, M. (2004). Competências e funções de educadores e professores no contexto da sociedade do conhecimento e da inovação: um desafio para as universidades portuguesas. In M. Miguéns, *As bases da educação* (pp. 281-291). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Armstrong, M., & Taylor, S. (2014). *Armstrong's Handbook of Human Resource Management Practice*. London: KoganPage.
- Assunção, Y. B. (01 de janeiro de 2016). Qualificação Profissional ou Competências para o Mercado Futuro? *Future Studies Research Journal*, p. 175: 207.
- Baptista, M. I., & Sanches, M. A. (2003). Competências na formação inicial do educador de infância/professor: entre práticas e representações. 1º Simpósio Nacional de Educação Básica: Pré-Escolar e 1º Ciclo. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Baylão, A., & Rolha, A. (2014). A importância do processo de recrutamento e seleção de pessoal na organização empresarial. XI Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, (pp. 1-15).
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Brogiato, L. S., Souza, N. A., Feitas, E. B., Lino Júnior, F., Azevedo, H. d., Batista Filho, J., & Saviani, M. G. (junho de 2014). Dos modos de produção à delimitação do perfil profissional: impactos nos processos de formação. *FaaTual - Revista Semestral da Faculdade Arthur Thomas, Londrina*, v.1, n.1, pp. 84-99.
- Camara, P. B., Guerra, P. B., & Rodrigues, J. V. (2016). *Humanator XXI: Recursos Humanos e Sucesso Empresarial*. Lisboa: Dom Quixote.
- Cardona, M. (2006). *Educação de Infância: formação e desenvolvimento profissional*. Lisboa: Cosmos.
- Carvalho, I. (1996). *Educação pré-escolar em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Castanheira, M. L. (2013). *Para a História da Educação de Infância em Portugal: O caso de Bragança (1934-1986)*. Lisboa: Universidade de Lisboa - Instituto de Educação.
- Ceartil, M. (. (2006). *Gestão e Desenvolvimento de Competências*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Cidade das Profissões. (2018). Classificação Portuguesa das Profissões . Obtido de <http://cdp.portodigital.pt>: <http://cdp.portodigital.pt/profissoes/classificacao-portuguesa-das-profissoes/acede-aqui-ao-texto-integral-da-publicacao>
- Costa, M. d., & Caldeira, A. I. (2015). Se isto é uma educadora de infância: reflexão em torno da construção de uma identidade profissional. Lisboa: CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Costa, M. H. (1998). A construção social da identidade do Educador de Infância. Braga: APPACDM Distrital de Braga.
- Craveiro, C. (dezembro de 2016). Formação inicial de educadores de infância, realidade e identidade profissional em análise. Formación del Profesorado de Educación Infantil, pp. 31-42.
- Cró, M. L., & Pinho, A. M. (jul./dez. de 2012). Educação de infância em Portugal: perspectiva histórica. Revista de Educação PUC-Campinas, 17(2), pp. 205-215.
- Decreto-Lei n.º 14/2017 de 26 de janeiro. (2017). Alterações ao Sistema Nacional de Qualificações e às estruturas que asseguram o seu funcionamento. Diário da República, 1.ª série - N.º 19. Lisboa: Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social.
- Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro. (2007). Diário da República, 1.ª série - N.º14. Alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básicos e Secundário. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto. (2001). Diário da República - I Série-A. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. (2001). ANEXO N.º1 - Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância. Diário da República - I Série-A. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 396/2007 de 31 de Dezembro. (2007). Diário da República, 1.ª série - N.º 251. Regime Jurídico do Sistema Nacional de Qualificações. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro. (2007). Diário da República, 1.ª série - N.º 38. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 513-T/79 de 26 de Dezembro. (1979). Diário da República, I série - N.º296. Definição da rede de estabelecimentos do ensino superior politécnico. Lisboa: Ministério da Educação.

- Decreto-Lei n.º 542/79 de 31 de Dezembro. (1979). Diário da República, I Série, n.º 300. Estatuto dos Jardins-de-Infância do sistema público de educação pré-escolar. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 63/2016 de 13 de setembro. (2016). Diário da República, 1.ª série — N.º 176. Criação do diploma de técnico superior profissional. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. (2014). Regime Jurídico da habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário. Diário da República, 1.ª série - N.º 92. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei n.º 9/94 de 13 de Janeiro de 1994. (1994). Diário da República - I Série-A - N.º 10. Regime da Formação Profissional da Administração Pública. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.
- Deliberação n.º 967/2010. (2010). Classificação Portuguesa das profissões de 2010 (CPP/2010). Diário da República, 2.ª série — N.º 106 — 1 de Junho de 2010 . Lisboa.
- DGES. (2017). Cursos Técnicos Superiores Profissionais. Obtido de Direção-Geral do Ensino Superior: <http://www.dges.gov.pt/pt/pagina/cursos-tecnicos-superiores-profissionais>
- Direção-Geral de Educação . (2017). Educação de Infância. Obtido de Direção-Geral de Educação: [www.dge.mec.pt/organizacao](http://www.dge.mec.pt/organizacao)
- Dugué, E. (2004). A lógica da competência: o retorno do passado. In A. Tomasi, Da qualificação à competência (pp. 19 - 32). São Paulo: Papirus.
- Faria, E., Rodrigues, I. P., Gregório, M. d., & Ferreira, S. (2016). Formação inicial de educadores e professores e acesso à profissão. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Ferreira, M. M., & Carmo, H. (1998). Metodologia da Investigação - Guia para auto-aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.
- Freire, J. (2001). Sociologia do Trabalho - Uma Introdução. Porto: Edições Afrontamento.
- Gonçalves, C. M. (2008). Análise sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento. Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, vol. XVII-XVIII, pp. 177-223.
- Gondim, S. M. (2002). Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com a formação académica pela perspectiva de estudantes universitários. Estudos de Psicologia, 7 (2), pp. 299-309.

- Horta, H. (2010). The role of the state in the internationalization of universities in catching up countries: an analysis of the Portuguese higher education system. *Higher Education Policy* Vol.23 Issue 1, 63 - 81.
- INE. (2010). *Classificação Portuguesa das Profissões 2010*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, I.P.
- Instituto Nacional de Estatística. (24 de maio de 1994). Conceitos. Obtido de <http://smi.ine.pt>: <http://smi.ine.pt/Conceito?clear=True>
- Instituto Nacional de Estatística. (2018). Conceitos. Obtido de <http://smi.ine.pt/>: <http://smi.ine.pt/Conceito/Detalhes/2318>
- Júnior, L., & Geraldo, L. (2016). O Trabalho e a Formação Profissional aliada à Educação: Uma reflexão sobre as Transformações Históricas. *Revista Inova Ciência & Tecnologia*, p. 34:42.
- Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro . (1996). *Diário da República, I Série - Número 237*. Lei de Bases do Sistema Educativo. Assembleia da República.
- Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro. (1997). *Diário da República - I Série-A - N.º34*. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar. Lisboa: Assembleia da República.
- Lei n.º6/77 de 1 de Fevereiro. (1977). *Diário da República, I Série - N.º26*. Criação das escolas normais de educadores de infância. Lisboa: Assembleia da República.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Marta, M., & Lopes, A. (2014). Os Enredos do Trabalho (A)moroso dos Educadores de Infância no séc. XXI. *Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança*, pp. 5346-5359.
- Nascimento, M. A. (2002). *A construção da identidade profissional na formação inicial de professores*. Dissertação de doutoramento. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Oliveira, E. R., & Ferreira, P. (2014). *Métodos de investigação: Da interrogação à descoberta científica*. Porto: Vida Económica .
- Pais, J. M. (2001). *Ganchos, Tachos e Biscates*. *Jovens Trabalho e Futuro*. Porto: Âmbar.
- Parente, C. (2008). *Competências: Formar e Gerir Pessoas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Pereira, L. A., & Rodrigues, A. C. (2013). *Competências transversais dos recém-diplomados do ensino superior no mercado global*. IV Conferência Investigação

e Intervenção em Recursos Humanos - Os Novos Contextos de Gestão de Recursos Humanos.

- Pina e Cunha, M., Rego, A., Campos e Cunha, R., Cabral-Cardoso, C., Marques, C. A., & Gomes, J. F. (2010). Manual de Gestão de Pessoas e do Capital Humano. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, p. 105: 132 .
- Portaria n.º 782/2009 de 23 de Julho. (2009). Diário da República, 1.ª série - N.º 141. Regulamentação do Quadro Nacional de Qualificações. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- Portaria n.º 256/2005 de 16 de março. (2005). Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação. Diário da República - I Série-B. Lisboa: Ministério das Actividades Económicas e do Trabalho.
- Precatado, M. A., Damião, M. H., & Nascimento, M. A. (2009). Contribuição da formação inicial para a construção do perfil profissional dos educadores de infância: percepções de futuros educadores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43-1, pp. 125-142.
- Prestes, E., & Vêras, R. (2009). Educação, qualificação, trabalho e políticas públicas: campos em disputas. *Revista Lusófona de Educação*, p. 45: 59.
- Recomendação n.º 3/2011 de 29 de Março. (2011). A Educação dos 0 aos 3 anos. Diário da República, 2.ª série - N.º 79 - 21 de Abril de 2011. Lisboa.
- Republicação do Decreto -Lei n.º 296 -A/98 de 30 de maio. (2008). Diário da República, 1.ª série — N.º 104. Regime de acesso e ingresso no ensino superior. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- Ribeiro, R. V. (2012). Estratégias em Recursos Humanos. Curitiba: IESDE Brasil S.A.
- Rocha, S. (2015). Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação. Vol. 3 - Actas del Tercer Congreso de Filosofía de la Educación, pp. 156 - 169.
- Rodrigues, M. d. (2002). Sociologia das Profissões. Oeiras: Celta Editora.
- Sarmento, M. (1994). A Vez e a Voz dos Professores. Contributo para o estado da cultura organizacional da escola primária. Porto: Porto Editora.
- Silva, P. (2009). I. Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interacção entre escolas e famílias. In T. Sarmento, *Infância, Família e Comunidade - As crianças como actores sociais* (pp. 17-41). Porto: Porto Editora.

- Sousa, M. J. (11 de janeiro de 2010). O Conhecimento no âmbito da Gestão de Pessoas. Obtido de <http://www.rcc.gov.pt>:  
<http://www.rcc.gov.pt/Mediateca/artigos/Paginas/O-Conhecimento-no-%C3%A2mbito-da-Gest%C3%A3o-das-Pessoas.aspx>
- TESE. (2006). Qualificação. Obtido de TESE - Thesaurus Europeu dos Sistemas Educativos:  
<http://www.vocabularyserver.com/eurydice/pt/index.php?tema=2064&/qualificao>
- Thompson, P. (2003). Disconnected capitalism: Or why employers can't keep their side of the bargain. *Work, Employment and Society*, 17, pp. 359 - 378.
- Tomás, C., Vilarinho, E., Homem, L. F., Sarmiento, M., & Folque, M. A. (2015). Pensar a educação de Infância e os seus contextos. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 105, pp. 4 - 25.
- Torres, L. L. (2008). Educação e Trabalho: dinâmica da relação entre perfis de formação e perfis profissionais no campo dos recursos humanos. VI Congresso Português de Sociologia - Mundos Sociais: Saberes e Práticas.
- Torres, L. L. (2013). Projectos de formação e perfil de competências no campo dos recursos humanos. In A. P. Marques, C. M. Gonçalves, & L. Veloso, Trabalho, Organizações e Profissões: recomposições conceptuais e desafios empíricos (pp. 185-216). Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia.
- Tracey, W. R. (2003). *The Human Resources Glossary: The Complete Desk Reference for HR Executives, Managers, and Practitioners*. United States of America: CRC Press.
- UNESCO. (2016). *Glossário da Terminologia Curricular*. Brasil: Unidade de Comunicação, Informação Pública e Publicações da Representação da UNESCO no Brasil.
- Vasconcelos, T. (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.

