

“Trabalhar com crianças é dar o melhor de si” - vozes de alunas da Licenciatura em Educação Básica

Lúcia Vidal Soares

Resumo

A pesquisa, que se apresenta, decorre da aplicação de um inquérito por questionário, realizado, no ano letivo 2021/2022, na Unidade Curricular (UC) Leitura, Escrita e Literacia, a alunas do 2.º ano do 1º Curso de uma Licenciatura em Educação Básica (LEB). Pretendia-se conhecer as expectativas das discentes sobre a referida UC, e, simultaneamente, sobre aspetos relativos ao seu futuro profissional. Do ponto de vista teórico, este trabalho fundamenta-se em perspetivas da teoria da autodeterminação. Para o tratamento da informação obtida, recorreu-se a uma análise de conteúdo. A análise dos resultados permitiu-nos concluir que as alunas não só reconhecem as suas fragilidades quanto aos conhecimentos linguísticos e literários em Língua Portuguesa, como sugerem um maior investimento na perspetiva didática do curso. Já as motivações para a escolha desta licenciatura são, sobretudo, intrínsecas.

Palavras-chave:

professor do 1.º CEB; educador de infância; motivações; expectativas.

“Working with children is giving the best of yourself” - voices of students of the Degree in Basic Education

Abstract: The present research results from the application of a questionnaire survey, conducted in the school year 2021/2022, in the curricular unit (UC) Reading, Writing and Literacy, to 2nd year students of the 1st degree course in Basic Education (LEB). We intended to know the students' expectations about this course, and, simultaneously, about aspects related to their professional future. From a theoretical point of view, this work is based on perspectives of self-determination theory. To process the information obtained, we used a content analysis. The analysis of the results allowed us to conclude that the students not only recognize their weaknesses regarding linguistic and literary knowledge in Portuguese Language, but also suggest a greater investment in the didactic perspective of the course. On the other hand, the motivations for choosing this degree are, above all, intrinsic.

Keywords: primary teacher; childhood educator; motivations; expectations

«Travailler avec les enfants, c'est donner le meilleur de soi-même » - voix des étudiants du diplôme en éducation de base

Résumé: La recherche ici présentée découle de l'application d'une enquête par questionnaire, menée, au cours de l'année scolaire 2021/2022, dans l'unité d'enseignement (UC) *Lecture, Écriture et Littéracie*, auprès des étudiants de 2ème année, d'un cours de maîtrise en Éducation de Base (LEB). Nous avons cherché à identifier les attentes des étudiants par rapport à ce cours et, simultanément, par rapport aux aspects liés à leur avenir professionnel. D'un point de vue théorique, cette étude s'appuie sur les perspectives de la théorie de l'autodétermination. Pour traiter les informations obtenues, nous avons utilisé une analyse de contenu. L'analyse des résultats nous a permis de conclure que les étudiants non seulement reconnaissent leurs faiblesses concernant les connaissances linguistiques et littéraires en langue portugaise, mais suggèrent également un plus grand investissement dans la perspective didactique du cours. Les motivations pour choisir ce diplôme sont, avant tout, intrinsèques.

Mots clés : enseignant du primaire ; école maternelle ; motivations ; attentes

“Trabajar con niños es dar lo mejor de uno mismo” - voces de los alumnos del Grado en Educación Básica

Resumen: La investigación, que presentamos, resulta de la aplicación de una encuesta por cuestionario, realizado en el año lectivo 2021/2022 en la Unidad Curricular (UC) Lectura, Escritura y Literacia, aplicado a las alumnas del 2º año del 1º Curso de Licenciatura en Educación Básica (LEB). Pretendíamos conocer sus expectativas sobre la referida UC, y, en simultáneo, sobre aspectos relacionados con su futuro profesional. Del punto de vista teórico, este trabajo se fundamenta en perspectivas de la teoría de la autodeterminación. Para el tratamiento de la información obtenida se recurrió a un análisis de contenido. El análisis de los resultados nos ha permitido concluir que las alumnas no sólo reconocen sus fragilidades con respecto a sus conocimientos lingüísticos y literarios en la Lengua Portuguesa como surgieron también un mayor empeño en la perspectiva didáctica del curso. Con respecto a las motivaciones para escoger esta licenciatura son, sobre todo, intrínsecas.

Palabras chave: maestro de primaria; educadora infantil; motivaciones; expectativas

Introdução

A frequência de um curso de Formação de Professores é o primeiro passo formal no processo de construção de um projeto vocacional e, simultaneamente, de uma identidade pessoal e profissional, sendo que, no decorrer desse “processo, várias podem ser as influências que agem sobre os indivíduos” (Júlio, Gonçalves & Araújo e Sá; 2020:140), aspeto que pretendemos conhecer. Assim, propomo-nos analisar neste artigo não só as expectativas das alunas sobre a UC *Leitura, Escrita e Literacia* (UC/LEL), como também motivações e expectativas sobre o seu futuro profissional.

Num primeiro momento, faremos a contextualização do estudo, seguida de uma breve explanação sobre a fundamentação teórica e da metodologia utilizada, assim como de uma caracterização do público¹, ao qual se aplicou este inquérito por questionário. Logo depois, são apresentados e discutidos os resultados relativos à formação anterior das alunas, às motivações e expectativas sobre o seu futuro profissional, assim como sobre as características pessoais /de carácter², necessárias para o desempenho da função de Educador de Infância e de Professor de 1.º CEB. Finalmente, abordaremos as expectativas das alunas relativas à UC/LEL, no âmbito do seu percurso académico. Concluiremos o texto, fazendo algumas considerações finais.

1. Contextualização

No início do ano letivo 2021/22, e, antes de apresentarmos o programa da UC/LEL, distribuámos um inquérito por questionário no intuito de conhecer as expectativas das 19 alunas, que frequentavam o 2.º ano do 1º Curso de *LEB*, já que era a primeira vez que esta seria ministrada, cientes que o “conhecimento de estratégias de motivação são ferramentas auxiliaadoras no processo de ensino aprendizagem” (Cunha, 2014: 15). Aproveitámos, simultaneamente, para recolher outro tipo de informação que nos permitisse identificar e caracterizar este público, assim como analisar as suas motivações e expectativas quanto ao seu futuro profissional, estimulando o seu autoconhecimento e espírito crítico relativamente ao referido curso.

2. Metodologia

2.1 Opções metodológicas

Neste estudo empírico, de cariz exploratório, recorreremos a conceitos da teoria da autodeterminação (Deci & Ryan, 1985), ao privilegiar a abordagem das motivações, no contexto das opções futuras a desempenhar na Educação, considerando que “o construto motivação assumiu conotações novas e que exprimem cognitivamente, o porquê das razões e das escolhas” (Cunha, 2014: 2).

A importância deste conceito advém do facto de vários estudos salientarem que o sucesso da função, que o indivíduo realiza (ou venha a realizar), depende exatamente do seu nível de motivação (cf. Martinelli, 2014; Perassinoto, Boruchovitch, & Bzuneck, 2013; Ryan & Deci, 2000). Esta perspetiva contempla, segundo Júlio, Gonçalves & Araújo e Sá (2020: 143) “dois tipos de motivações, designadamente as motivações intrínsecas e as motivações extrínsecas. Ambas influenciam o que somos e o nosso comportamento (Deci & Ryan, 1985)” e também as nossas expectativas. Vejamos, então, o que se entende por cada uma delas. Por motivações intrínsecas, considera-se

“a tendência natural para buscar novidade, desafio, para obter e exercitar as próprias capacidades. Refere-se ao envolvimento em determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, envolvente ou, de alguma forma, geradora de satisfação” (Guimarães & Boruchovitch, 2004:143).

Designam o envolvimento do indivíduo de forma espontânea, sem estar coagido por outro tipo de compensação. Já as motivações extrínsecas, nas palavras de Júlio, Gonçalves & Araújo e Sá (2020:144), referem-se ao desempenho de atividades para atingir determinados resultados (Gagné & Deci, 2005), sendo, assim, geradas por fatores externos à própria pessoa, como recompensas, aumentos salariais, prémios, punições, ações disciplinares, críticas, e por ação de agentes como amigos, a família e outros (Deci & Ryan, 1985).

Neste mesmo sentido, Júlio, Gonçalves & Araújo e Sá (2020: 143) assinalam a existência de interação entre estes dois tipos de motivações e o facto de ambas influenciarem aquilo que somos e o nosso comportamento (cf. idem; 2020: 143).

Para a recolha de dados, o inquérito por questionário tinha os seguintes objetivos:

- a. identificar dados de carácter pessoal das alunas do 2.º ano: nacionalidade e naturalidade, faixa etária e ainda a formação anterior, com a qual se candidataram a esta licenciatura;
- b. conhecer as suas motivações e as expectativas sobre o seu futuro profissional;
- c. identificar características pessoais, ou de carácter, necessárias para o desempenho da função de Educador de Infância e de Professor do 1.º CEB;
- d. averiguar as suas expectativas relativamente à UC/ LEL no âmbito do seu percurso académico.

Os nossos objetivos (b), (c) e parte de (a) justificam-se, precisamente, pelo facto de a frequência de um curso de formação de Professores ser o primeiro passo formal no processo de construção de um projeto vocacional de uma identidade pessoal e profissional, como já referimos. Por outro lado, não só os objetivos (b) e (c) são reforçados,

como o nosso objetivo em identificar a formação anterior com a qual as alunas se candidataram a esta licenciatura se justifica, dado que “as expectativas expressam uma imagem das vantagens que o aluno espera(va) obter com o curso frequentado (Macedo, 2016) e estão relacionadas, necessariamente, com os contextos de vida dos indivíduos, assim como se articulam com as motivações para agir no sentido de atingir determinadas realizações pessoais e profissionais (Kuperminc, Darnell, & Jimenez, 2008), retomando as palavras de Júlio, Gonçalves & Araújo e Sá (2020:150). Finalmente, o último objetivo (d) assenta na preocupação de melhorar os resultados nas aprendizagens dos alunos, o que decorrerá do envolvimento destes, ou seja, do papel ativo que aqueles tiverem no processo de ensino e aprendizagem. A falta de uma ligação estreita entre estes dois elementos possibilita o risco de insucesso, contribuindo este para a falta de envolvimento (Cunha; 2014:11).

Dos dados recolhidos, foi feita uma análise de conteúdo das respostas, cujas categorias de análise emergiram, frequentemente, do teor das mesmas.

2.2 Caracterização do público

As 19 alunas inquiridas frequentam o 2º ano do Curso de LEB, numa ESE, em Lisboa. Dezoito delas são de nacionalidade portuguesas e uma ucraniana.

Quanto à naturalidade das portuguesas, a Zona da Grande Lisboa (Lisboa, Amadora, Sintra e Oeiras) está representada por 36, 84% do total das alunas, havendo ainda outras quatro de localidades perto da capital (21,05%). A restante distribuição é mais dispersa, conforme se vê na tabela 1.

Tabela 1. Naturalidade das alunas portuguesas

Amadora	1	Oeiras	1
Benedita	1	Olhão	1
Calda da Rainha	1	Setúbal	1
Horta (Açores)	1	Sintra	2
Lagos	1	Torres Vedras	1
Lisboa	4	Vila Franca	1
Macau	1	Viseu	1

Fonte: Dados da pesquisa

A faixa etária varia entre os 18 e os 24 anos, situando-se nos 21 anos o maior número de alunas (36,84%), seguida pelos 18 e pelos 22 anos que representam 15,78%, respetivamente. A estes segue-se o grupo dos 20 anos (10,52%) e os restantes 19, 23 e 24 anos, equivalem a 5,26% do total, cada um (ver tabela 2).

Tabela 2. Faixa etária das alunas

Idades	Quantidade
18 anos	3
19 anos	1
20 anos	2
21 anos	7
22 anos	3
23 anos	1
24 anos	1

Fonte: Dados da pesquisa

3. Apresentação e reflexão sobre os resultados obtidos

Retomando os resultados expostos relativamente à faixa etária, constatamos que, apenas, três estudantes têm 18 anos, no 2ª ano do curso, o que indicia que a maioria não passou diretamente do Ensino Secundário ao Ensino Superior.

Quanto à formação anterior, com a qual se candidataram a esta licenciatura, a sua distribuição é apresentada na tabela 3:

Tabela 3. Ingresso no ensino superior

Ensino Secundário:	
Línguas e Humanidades	6
Ciências e Tecnologia	1
Curso Técnico Superior Profissional	
CTeSP Intervenção Educativa em Creche	8
Profissional:	
Curso Profissional de Técnico de Apoio à Infância	4

Fonte: Dados da pesquisa

Frequentam esta Licenciatura alunas provenientes de Cursos Profissionais no âmbito da Educação de Infância (E.I.) (63,15%), embora haja 7 discentes (36,84%) que se candidataram, após concluir o Ensino Secundário. Cruzando as informações recolhidas relativamente a estas duas categorias: faixa etária e formação anterior, conclui-se que os 21 anos são já uma idade “avançada”, mas que pode ser justificada pelo facto

de as alunas provirem, na sua maioria, de cursos profissionais direcionados para trabalhar com o público do Jardim de Infância e até com alguma experiência profissional.

Quanto ao nosso segundo objetivo, isto é, conhecer as motivações e as expectativas sobre o seu futuro profissional, importa referir que o termo *motivação* é fluido, contendo em si a ideia de movimento, que lhe advém da sua etimologia latina. Ora, as expectativas decorrendo, em grande parte, destas motivações, sejam elas intrínsecas ou extrínsecas (Deci & Ryan, 1985), também se alteram.

Tratando-se de alunas que frequentam uma *LEB*, direcionada para diferentes níveis de Ensino, vejamos quais as motivações que as poderão levar a seguir, mais tarde, a via da Educação de Infância (E.I) ou a de Ensino do 1.º CEB. Importa aqui relembrar que “todas as escolhas resultam da confluência de variados impulsos ou processos que levam os indivíduos a agir tendo em vista um objetivo estabelecido (Boruchovitch, Alencar, Fleith, & Fonseca, 2013)”, citados por Júlio, Gonçalves & Araújo e Sá (2020: 141) e são provavelmente estas motivações, que lhes permitem “optar por um determinado curso, ocupar um papel profissional específico, entre outros” (idem).

Dos 19 questionários aplicados, uma aluna responde de forma muito sucinta: “Tenção ser educadora” (MC). Duas outras manifestam as suas expectativas, associando dois ciclos de ensino diferentes: “ser educadora e professora de 1º ciclo, pois já trabalhei com crianças dessas faixas etárias e foi muito interessante e gratificante” (AS) e “Gostaria de ser professora do 1.º ciclo e do 2.º ciclo de matemática e ciências naturais, pois são duas áreas do meu interesse. Gostaria de partilhar esse meu gosto e conhecimento aos outros, neste caso crianças do 1º ao 6º ano de escolaridade obrigatória” (IP).

Também oito outras alunas têm como expectativa trabalhar como Educadora de Infância, apresentando diferentes motivações (ver tabela 4).

Tabela 4. Motivações para ser Educadora de Infância

Motivações	Vozes das alunas
Amor pelas crianças	“sempre gostei muito de crianças” (AC);
	“enche-me o coração aquelas crianças todas” (SM).
Realização pessoal	“Sinto-me feliz e isso é o mais importante” (SM).
Papel relevante da educadora (na vida e no desenvolvimento dos bebés e crianças).	“a educadora tem um papel muito importante na vida dos bebés e das crianças (...) para as ajudar” (AC);
	“papel fundamental na construção da identidade e crescimento das crianças” (CC);
	“o que me motiva mais é o desenvolvimento que se nota bastante nas crianças” (CM).

Gosto em trabalhar com crianças mais novas	“crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 5 anos, idade com a qual me identifico” (AK);
	“o gosto pelas crianças mais pequenas” (CC);
	“o desafio que é lidar com crianças pequenas, as 1 ^{as} palavras e frases (...) para eles quase tudo é novidade” (CM)
	“gosto de ensinar/educar crianças abaixo dos 5 anos de idade” (LN)
	“acho que trabalho melhor com crianças mais pequenas” (SM);
(Con)sequência do estágio curricular	“a minha decisão foi pensada e refletida (...) depois do estágio curricular [que] ajudou-me a perceber que era realmente o que eu gostaria de exercer” (AL);
	“neste momento estou mais direcionada para ser educadora, gostei muito dos estágios que fiz e vejo-me futuramente nesta área. (...) Cada vez que faço um estágio, fico com uma vontade enorme de trabalhar nesta área (...)” (SM)
Perspetivas didáticas e formativas	“educar de uma forma lúdica e ensinar valores aos mais pequenos” (CC)
	“gosto de fazer experiências e realizar também jogos educativos” (LN);
Construção de projeto futuro	“Quando acabar o curso gostaria de abrir o meu próprio infantário” (TF).

Fonte: Dados da pesquisa

Em suma, as motivações, que orientam a expectativa de virem a optar pela função de Educadora, são todas elas intrínsecas, prendendo-se, sobretudo, com aspetos de carácter afetivo, seja apenas por se gostar de crianças desta faixa etária, seja pelo gosto suscitado por trabalhar com crianças mais jovens. No entanto, não se pode menosprezar a função determinante do estágio curricular, nem o papel relevante da Educadora na vida e no desenvolvimento dos bebés e crianças, nem as perspetivas didáticas e formativas que o Jardim de Infância propicia. Apenas uma aluna, ao apontar como motivação o seu desejo de abrir o seu próprio infantário, poderá indiciar uma motivação externa, desconhecendo nós, no entanto, a(s) motivação/ões que subjaz(em) a esta expectativa. Por outro lado, vamos assistindo à construção de uma identidade pessoal e profissional, através das vozes das alunas.

As restantes nove revelam a sua indecisão em relação às suas escolhas profissionais de diferentes formas (ver tabela 5):

Tabela 5. Manifestação de indecisão quanto ao seu futuro profissional

Formas de expressar indecisão	Vozes das alunas
Assumindo a dúvida	“não decidi se quero ser educadora ou se quero ser educadora e professora do 1º ciclo” (MS);
	“Permaneço na dúvida, desde há muito tempo, sobre se gostaria de ser educadora ou professora do 1º ciclo (...) [porque] “adoro trabalhar com crianças pequenas (...), mas, por outro adoro ensinar. (...) Quando me apercebi que havia uma licenciatura que me dava para os dois ramos, fiquei ainda mais baralhada” (CP);
	“o que tenciono fazer ainda não está muito esclarecido, pois tenho andado com dúvidas se quero ser educadora, professora de 1º ciclo ou até professora do ensino especial” (DF);
	“ainda não tenho muita certeza do que irei escolher [mas] acharei que irei escolher o 1º ciclo, pois deverá ser diferente do que já estou habituada” (IO);
(Con)sequência do estágio curricular	“Antes de iniciar o curso tencionava ser professora do 1º ciclo, mas com o estágio em Educação Pré-escolar, penso que mudei a minha perspetiva e gostaria de ser educadora (...) porque as crianças estão em constante descoberta (...). Só com o estágio do 1º ciclo é que vou decidir a valência que quero (...)” (CR);
	“gostaria de <i>exprementar</i> (sic) o estágio do 1º ciclo para chegar a uma conclusão (...)” (IO)
	“após a realização do estágio em pré-escolar tenciono vir a ser educadora. Contudo, só após o estágio do 1º ciclo é que vou conseguir ter mais certezas e depois sim, escolher o melhor mestrado. Sempre quis ser professora do 1º ciclo, mas fiquei completamente rendida ao mundo do pré-escolar” (MXS);
	Ensino Especial porque gostei muito de trabalhar com uma criança com NEE e pesquisei sobre o assunto e tentei perceber como podia integrar um menino assim” (DF)
	“neste momento estou mais direcionada para ser educadora de infância (...) este ano, no 2º semestre vou ter estágio de 1º ciclo e se gostar irei ponderar tirar o mestrado em pré-escolar e 1º ciclo” (NG);
	“Tenho a certeza de que quero ser educadora, mas não sei se quero ser professora do 1º ciclo. Como no 2º semestre vamos ter estágio profissional no 1º ciclo, vou deixar a minha decisão para depois da experiência.”
	Como no 2º semestre vamos ter estágio profissional no 1º ciclo, vou deixar a minha decisão para depois da experiência” (TF).

Influência do percurso de vida	<p>“quando tirei o CTSP de Intervenção Educativa em Creche e no final tive estágio, (...) preferia ir para o Berçário. Quando o terminei, fiquei eternamente agradecida por ter ficado numa sala de 2/3 anos, [porque] gostei muito deste desafio. Quando, no semestre passado estive a estagiar em Pré-escolar, ainda gostei mais desse desafio comparando com a Creche. (...) penso que, para mim, está decidido que o Mestrado que pretendo tirar é de Pré-escolar e 1º Ciclo” (CO)</p>
	<p>“neste momento estou mais direcionada para ser educadora de infância e no 10º ano escolhi o CT de Apoio à Infância e desde logo apercebi-me que era o que queria seguir. Mais tarde tirei o CTESP e fiquei ainda com mais certezas. Contudo, este ano, no 2º semestre vou ter estágio de 1º ciclo e se gostar irei ponderar tirar o mestrado em pré-escolar e 1º ciclo” (NG)</p>
	<p>“(...) o facto de ter um irmão que saiu recentemente da primária, faz-me pensar que também gostaria de ser professora do 1º ciclo, já que era eu que o ajudava nos trabalhos. Além disso, adoro ensinar” (CP);</p>
Dimensão tempo	<p>“A opção de Educadora sempre quis, mas agora com o passar do tempo também começo a achar a opção de professora do 1º ciclo tentadora” (MS).</p>

Fonte: Dados da pesquisa

O “estágio curricular” surge, portanto, como o principal responsável pela alteração das motivações iniciais, produzindo novas expectativas, suscitando conflitualidades, embora a influência do percurso de vida ou até a própria indecisão venham corroborar, igualmente, este posicionamento ambíguo das alunas. A própria abertura, que a LEB faculta, ao permitir o acesso ao Ensino Pré-escolar e ao Ensino do 1.º CEB, pode suscitar perplexidade, como é disso exemplo o depoimento de uma aluna, ao aperceber-se que a licenciatura “me dava para os dois ramos, fiquei ainda mais baralhada” (CP). Também aqui encontramos expressa uma situação para a qual contribuiu uma motivação externa: a experiência de apoio, em contexto familiar, a “um irmão que saiu recentemente da primária” (CP), espoletando uma motivação interna. Tal ocorrência leva-nos a deduzir que influências várias agem sobre os indivíduos e que fatores motivacionais podem não ser apenas de um único tipo, mas decorrerem da confluência de motivações intrínsecas e extrínsecas, ou, como assinala Cunha (2014:7), é possível progredir da “motivação extrínseca e atingir a intrínseca.” Finalmente, um outro aspeto a assinalar é o facto de uma aluna associar o “trabalhar com crianças” à função de educador e o “ensinar” à de professor do 1.º ciclo, quando afirma “adoro trabalhar com crianças pequenas (...), mas por outro lado, adoro ensinar” (CP).

O Mestrado (2º ciclo de estudos), sendo um grau necessário à docência, também faz parte das expectativas de algumas alunas, cujas vozes sintetizamos na tabela 6:

Tabela 6. Expectativas sobre o Mestrado

“Se me imagino com 25 anos a ser professora do 1º ciclo, provavelmente não me imagino, mas sem dúvida que quero ficar com essa valência (Mestrado de Pré-Escolar e 1.º Ciclo) disponível, porque o que eu não me imagino a fazer agora, daqui a uns anos já posso imaginar. Já para não falar no desafio que acredito que seja, o que me motiva ainda mais” (CO)
“Só com o estágio do 1º ciclo é que vou decidir a valência que quero, embora pretenda tirar o Mestrado em Pré-escolar e 1.º ciclo” (CR)
“(…) tirar [o mestrado] em pré-escolar e 1.º ciclo” (MXS).

Fonte: Dados da pesquisa

Há, pois, quem queira garantir e/ou deixar em aberto o futuro, através do mestrado em Pré-Escolar e 1.ºCEB, mesmo que a sua motivação intrínseca seja a Educação de Infância., porque “mudar” é próprio do ser humano.

Quanto ao 3.º objetivo, identificar as características pessoais essenciais para desempenhar a função de *Educador(a) de Infância* e de *Professor(a) do 1.º CEB*, emergiram as seguintes categorias, algumas delas aglutinando conceitos análogos, decorrentes da leitura das respostas (ver tabela 7).

Tabela 7. Características pessoais e opção pelo nível de ensino

Educador de Infância		Professor do 1.º CEB	
Características pessoais	Frequência	Características pessoais	Frequência
Afetivo (carinhoso, acolhedor, sentido de ajuda)	10	Afetivo	8
Paciente (persistente, calmo)	8	Paciente (persistente)	8
Criativo	7	Criativo (inovador)	6
Responsável (atento, cuidadoso, disponível)	7	Responsável (atento, cuidadoso, disponível)	5
Empenhado profissionalmente (amor/apreço pela profissão)	5	Empenhado profissionalmente (empenho/ gosto/amor pela profissão)	7
Compreensivo	4	Compreensivo	6
Empático (simpático)	3	Empático	1
Inclusivo	3	Inclusivo	2
Dinâmico (proativo)	3	Dinâmico	1

Flexível (capacidade de adaptação)	1	Flexível/Versátil (capacidade de adaptação)	1
Humilde	1	Humilde	1
Respeitador	1	Respeitador	1
Jovial (brincalhão, divertido, animado)	3	Corajoso	1
-----	-----	Exigente	1

Fonte: Dados da pesquisa

De referir que houve aspetos mencionados pelas alunas que não foram tidos em conta, uma vez que não pertencem a características pessoais. Além disso, nem todas as discentes explicitam as suas escolhas. As que o fizeram, justificam-nas de diferentes formas, que passaremos a reportar, separando-as em dois grandes grupos: um relativo aos Educadores de Infância A) (Ver tabelas 8 e 9) e outro aos Professores do 1.º CEB (B) (ver tabela 10).

A. Relativamente aos Educadores de Infância

Tabela 8. Características pessoais dos Educadores de Infância

Características pessoais	Vozes das alunas
Afetivo (carinhoso, acolhedor, sentido de ajuda)	“a educadora tem de ser uma amiga, porque, às vezes, eles precisam daquele mimo, um abraço ou um colinho, um conforto vindo de uma amiga” (AC);
	“exprimir e passar afetos às crianças (...) [que] precisa(m) de se sentir acarinhada(s), isso fará que se sintam segura(s)” (CO);
	“deve saber acolher, dar colo, mimo (...) a criança não precisa de colo apenas quando chora, pois, o afeto faz com que a criança se sintam mais segura” (CR);
	“tem de se preocupar com as crianças que são frágeis e necessitam de carinho e preocupação por parte dos adultos, neste caso, nós educadoras” (MS).
Paciente (persistente e calmo)	“falta lidar com crianças que têm comportamentos imprevisíveis” (CP)
	“têm um ritmo de aprendizagem e adaptação diferentes, logo necessitam de cuidados diferentes” (IP);
	“passam por etapas mais tranquilas e outras menos tranquilas” (TF);
	“sou uma pessoa bastante paciente, capaz de ficar muito tempo a tentar ensinar algo a uma criança sem nunca desistir, o que me torna uma pessoa persistente” (LN).

Criativo (inovador)	“criar histórias, atividades, brincadeiras, etc. de modo a ser cativante para crianças tão pequenas” (CP);
	“resolver situações ou criar atividades que ajudem os meninos a desenvolver” (DF);
	“ter uma boa criatividade para as manter focadas durante as aulas” (MS);
	“não nos podemos restringir a contar histórias, temos de trazer sempre novidades para despertar o interesse e o desenvolvimento do grupo” (MXS).
Responsável (atento, cuidadoso e disponível)	“tendo a seu encargo várias crianças deve ter também a responsabilidade de lhes transmitir conhecimentos e valores (CR);
Empenho Profissional (“amor / apreço pela profissão”).	” a responsabilidade é fundamental em tudo, mas, quando lidamos com crianças diariamente, ainda mais (MXS);
	“tem de se estar com muita atenção para que não se aleijem uns aos outros ou a eles próprios” (AC);
	“para brincar, passar afetos, chamar a atenção (...) sempre com a consciência que está também nas mãos dela, a formação e construção da personalidade de um novo ser” (CO).
	[na sua ausência] “certamente não será um bom educador e não [se] transmitirá o importante/essencial às crianças” (CR),
	“Uma educadora tem mesmo de gostar da profissão, pois trabalhar com crianças é dar o melhor de si: é saber amar” (SM),
	“tem de haver empenho para sermos bons profissionais” (CP);
	“faça o que goste e saiba viver no mundo das crianças” (AL).
Compreensivo	Tendo sido referida 4 vezes, nunca foi justificada.
Empático (simpático)	[Colocando-nos] “no papel da criança e tentar compreender o que ela está a sentir” (AS)
	“ser simpáticos tanto para as crianças como para os adultos, sejam pais ou auxiliares, para o ambiente de aprendizagem ser bom” (SM).
	“ao conhecer uma criança tento sempre entrar no mundo dela e criar laços e sinto que esta característica é muito importante para uma educadora, pois é necessário que a criança se
	sinta confortável e à vontade para falar connosco e confiar em nós” (LN).

Inclusivo	“dar a todas as crianças a oportunidade de aprender” (AS)
	“porque devemos acolher todos os meninos de igual forma sem deixá-los de parte (DF)
	“As crianças têm um ritmo de aprendizagem e adaptação diferentes, logo, necessitam de cuidados diferentes” (IP).
Dinâmico (proativo)	“importante para a aprendizagem, através de jogos lúdicos” (DF).
Flexível/versátil (capacidade de adaptação)	“capacidade que considero fundamental (...) ter capacidade de nos adaptarmos perante as crianças e até mesmo nas diversas situações” (MS).
Humilde	“ <i>descer</i> ao nível das crianças” [percebendo que] “não está na sala só para mandar” (...), “mas que é a pessoa mais próxima das crianças, logo a seguir aos pais” (CO).
Respeitador	“a educadora tem de ser capaz de respeitar cada criança, cada família, cada situação com o respeito necessário a cada momento” (CO).

Fonte: Dados da pesquisa

As alunas associam à função de Educador de Infância dois outros aspetos (ver tabela 9).

Tabela 9. Características específicas de Educador de Infância

Características específicas	Vozes das alunas
Jovial /“Lúdico”	“tem de haver momentos de brincadeira e de interação entre a educadora e as crianças” (AC);
	“aprendem mais com pessoas descontraídas, que fazem brincadeiras (...)” e que utilizam “(...) o lúdico com um propósito didático” (AS);
	“nestas idades aprende-se muito a brincar. Brincar é um momento sério do dia a dia” (TF).
Carácter colaborativo	“Uma educadora para além de ter o “papel principal” deve saber ajudar as colegas de trabalho e apoiar as crianças que a rodeiam” (SM).

Fonte: Dados da pesquisa

Aquilo que nós designamos por “carácter colaborativo” parece entrosar-se com o conceito de “professor autónomo” de Cunha (2014: 13), definido como sendo aquele que “está inclinado a colaborar com os seus pares, a mostrar um bom envolvimento com eles e com a escola”, favorecendo “o envolvimento afetivo” (Cunha, 2014:13).

B. Relativamente aos Professores do 1.º CEB

Vejamos agora as características pessoais essenciais ao desempenho da função de professor do 1º Ciclo, segundo as alunas (ver tabela 10).

Tabela 10. Características Pessoais dos Professores do 1.º CEB

Características pessoais	Vozes das alunas
Afetivo	[os alunos] “vêm-nos como alguém que os pode ajudar sempre que precisam, alguém com quem podem falar” (AC)
	“calmo e tranquilo para não passar stress e as crianças perceberem que só ali estou para as apoiar e ajudar” (TF).
Paciente (Persistente)	“pois [o professor] está a lidar com crianças que estão a começar a aprender e precisam de muita ajuda” (CP)
	“as crianças não aprendem todos ao mesmo ritmo” (MXS).
Empenhado profissionalmente (amor/gosto pela profissão)	“Goste de ensinar e aprender com os alunos (AL);
	[revele empenho] “para que consiga ensinar com gosto e vontade” (CP);
	“(…) quando não se ensina por gosto, as restantes características não são fáceis de pôr em prática” (CP).
Criativo (Inovador)	“tendo em conta os interesses das crianças e a utilidade do que lhe damos” (AS)
	“para que os alunos prestem atenção e que os temas sejam abordados da melhor forma”, além de “mudar de mentalidades”, perspectivando no aluno “a escola como um sítio bom, onde se aprende” (AL).
Compreensivo	[porque] “as crianças também têm dias menos bons” (AC);
	“nem todas as crianças têm a mesma facilidade e rapidez” (AS).
Responsável (atento, cuidadoso e disponível)	“a responsabilidade que temos com uma turma ao nosso encargo. É no 1º ciclo que se transmitem as melhores bases para que durante o percurso de vida consigam ser bons alunos, para que queiram ser melhores a cada dia que passa e no futuro passar a ser cidadãos interessados pela sociedade” (CO);
	“é importante ser atento porque às vezes há crianças que se portam mal e nós não entendemos o porquê, então, é preciso estar com atenção a todos porque aquele comportamento é uma maneira de demonstrar que precisam de ajuda” (AC).

Inclusivo	“não desistir de nenhum aluno (...) estar lá para os ajudar” (AS);
	“perceber que crianças tem na sua sala para perceber as dificuldades e ajudar nos seus problemas, acolher todos e não rejeitar alguém menos interessado ou com alguns problemas” (SM);
	“devemos utilizar vários métodos ou formas de explicar para que todo o grupo adquira os mesmos conhecimentos” (MXS).

Fonte: Dados da pesquisa

Além das características pessoais apontadas na tabela acima, foram ainda mencionadas: a Empatia, o Dinamismo, a Flexibilidade/Versatilidade, entendida como capacidade de adaptação, a Humildade e o Respeito. Finalmente, associadas, em exclusivo, à função de docente do 1º CEB surge a Coragem e a Exigência, embora sem qualquer justificação.

Algumas discentes consideram que não há características pessoais específicas para se ser Educador ou Professor do 1.º ciclo, justificando a sua perspetiva de acordo com a tabela 11:

Tabela 11. Sem características pessoais específicas: as vozes das alunas

“na minha opinião, as características de uma profissão e de outra são muito semelhantes” (CO).
“à semelhança do educador também o professor [do 1º ciclo] deve ter determinadas características. A meu ver enquadram-se as mesmas características, não é por serem crianças mais velhas que o professor deve ser menos afetuoso, pois o afeto e o carinho para com as crianças, na minha perspetiva, pode ajudar a que se sintam mais seguras” (CR).
“Na minha opinião, a resposta anterior [compreensivo, paciente e empático] adequa-se a esta, pois um educador e um professor deve sempre procurar ser compreensivo e mostrar-se disponível para auxiliar as crianças em qualquer dificuldade e obstáculo com que estes se deparem, tanto a nível pessoal como escolar (IP).
“as características pessoais que indiquei no ponto anterior [persistente, acolhedora e atenciosa] também se aplicam e são igualmente importantes para um professor do 1º ciclo” (LN).
“as características que considero fundamentais para o perfil de um professor do 1º ciclo são as mesmas que mencionei anteriormente [para o perfil do educador: responsável, dinâmico e carinhoso], mas ainda acrescento paciente e versátil” (MXS).

Fonte: Dados da pesquisa

Para terminar esta apresentação de resultados, resta-nos indicar alguns aspetos, que tendo sido mencionados, não fazem parte das características pessoais, podendo, no entanto, integrar aspetos do perfil do Docente do 1.º ciclo:

- a atualização dos docentes aparece ao ser sugerida a necessidade de estar “atento às mudanças de conteúdos, de notícias novas para abordar com as crianças” (SM) e da necessidade de “ter conhecimentos sobre várias áreas” (SM);
- a importância de saber ser um bom comunicador surge quando se apela ao “saber traduzir em linguagem mais fácil para as crianças” (SM).

Em síntese, constata-se que a Afetividade, a Paciência/Persistência e o Empenho Profissional são as características mais relevantes, na opinião das alunas, para ser docente do 1º ciclo. A própria afetividade, neste ciclo de estudos, é perspectivada em termos funcionais [(“que os pode ajudar sempre que precisem” (CP)] e em termos emocionais [(“com quem podem falar” (CP) e “calmo e tranquilo para não passar *stress* e as crianças perceberem que só ali estou para os apoiar e ajudar” (TF)]. Quanto ao Empenho Profissional, só um professor motivado aposta, efetivamente, na sua formação. Além destas características pessoais, não podemos deixar de assinalar a Criatividade/Inovação, a Compreensão e a Responsabilidade/Disponibilidade. Verificamos, ainda, que os aspetos relativos à *Afetividade*, à *Paciência* e à *Compreensão* são características onde o enfoque é colocado, sintetizado por esta declaração “irei cuidar de crianças com os seus feitos e acho que com paciência, compreensão e a ser amiga deles faremos o trabalho (...)” (IO).

Concluiremos esta abordagem relativa à identificação das características pessoais essenciais ao desempenho da função de Educador de Infância e de Professor do 1.ºCEB, sintetizadas no seguinte gráfico comparativo (ver Fig.1):

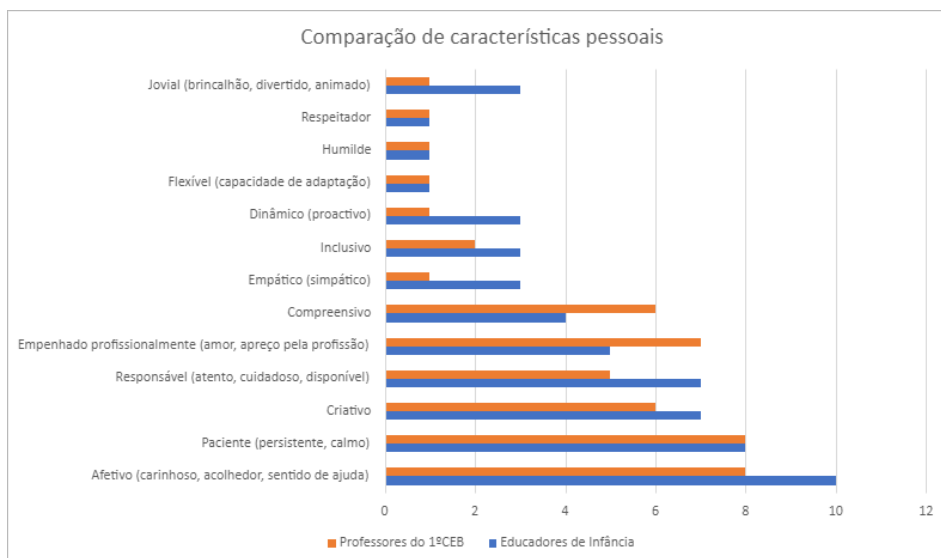


Figura 1. Gráfico Comparativo
Fonte: Dados da pesquisa

Em síntese, entre as características pessoais, que as alunas mais valorizam para exercer qualquer uma destas duas profissões, as mais destacadas são a Afetividade, verificando-se, ainda assim, uma maior relevância no caso do Educador de Infância, e a Paciência. A Criatividade, sendo também uma característica a prezar em qualquer uma das profissões, o seu peso é ligeiramente maior na E. I. Relativamente aos seguintes indicadores observa-se uma alteração, ou seja, enquanto se pede mais Responsabilidade ao Educador de Infância, ao Professor de 1.º ciclo exige-se mais Empenho profissional e Compreensão. Se para aqueles, os aspetos a realçar são, além da referida Afetividade, a Paciência, a Criatividade, a Responsabilidade, é-lhes, igualmente, pedido mais Empatia, mais Dinamismo e mais Jovialidade e maior preocupação com a Inclusão. Já para os docentes do 1º ciclo são identificados, além da Afetividade, da Paciência, do Empenhamento profissional, a Compreensão, a Criatividade e uma certa dose de Responsabilidade, assim como um maior grau de Exigência.

Talvez logo aqui se comece a anunciar um conhecimento mais entrosado da função do Educador, uma vez que a Compreensão, a Jovialidade/Ludicidade, a Empatia, o Dinamismo e a preocupação com a Inclusão se encontram a meio da tabela, enquanto para o Professor do 1.º ciclo se passa rapidamente de aspetos mais valorizados para outros que o não são. Importa recordar que houve alunas, que consideraram não existir características específicas para o desempenho de qualquer uma das funções.

Para concluir a apresentação dos dados obtidos, resta-nos revelar os resultados relativos ao 4.º e derradeiro objetivo, isto é, averiguar as expectativas das alunas relativamente à UC/ LEL no âmbito do seu percurso académico, item que pretendia calibrar os desejos das alunas e a proposta de programa.

Da análise das respostas emergiram categorias, sintetizadas na tabela 12, na qual se colocam em confronto competências linguísticas e finalidades didáticas:

Tabela 12. Relação entre competências linguísticas e finalidades didáticas

Competências linguísticas	Finalidade didática
“Interpretar melhor os textos...	para depois explicar melhor às crianças a mensagem da história ou do texto” (AC).
“Espero aprender a interpretar melhor textos (contos, histórias infantis...) ...	para que desta forma consiga passar a mensagem da história mais facilmente às crianças, visto também que as histórias são importantes para a imaginação e criatividade das crianças” (LN).

<p>“Espero melhorar a minha escrita porque (...) considero que me consigo expressar muito melhor a falar do que a escrever” (...) quero melhorar a esse nível...</p> <p>“A nível da leitura e da literacia espero ganhar uma boa bagagem de ferramentas ...</p>	<p>para que mais tarde tenha uma boa base de ferramentas quer para ensinar as crianças quer para usar em situações mais burocráticas”.</p> <p>que me permita saber escolher livros adequadas às diversas faixas etárias e ganhar ainda mais consciência da importância que a leitura tem nos dias de hoje” (CO).</p>
<p>“Espero aprender a melhorar a minha escrita e a aprofundar o meu conhecimento literário ...</p>	<p>para que possa aplicá-lo, quando for professora do 1º ciclo” (IP).</p>
<p>“(...) espero aprender mais sobre a escrita e até mesmo melhorá-la e desenvolvê-la...</p> <p>“Relativamente à leitura espero aprender a desenvolvê-la ...</p>	<p>como futura profissional.</p> <p>pois vai ser um aspeto muito importante na nossa futura carreira” (MS).</p>
<p>“(...) espero vir a adquirir competências para uma boa leitura e escrita, ...</p>	<p>que são necessárias para quem lida com crianças, principalmente os do 1º ciclo” (MXS).</p>
<p>“Melhorar a minha escrita e conhecimentos nestas áreas.</p>	<p>Espero aprender a selecionar a informação mais relevante para a área da educação infantil. Aprender como abordar a escrita e leitura com as crianças mais pequenas” (SM).</p>
	<p>“Espero que esta UC me ajude na abordagem e seleção de livros destinados a crianças e de que forma posso incutir o interesse por livros e (...) a sua leitura uma vez que esta é tão importante e deve ser introduzida desde cedo na vida das crianças, mesmo que estas ainda não saibam ler é bom que comecem a ter contacto com livros, pois as histórias ajudam no desenvolvimento de várias competências” (CR).</p>

Fonte: Dados da pesquisa

Uma aluna refere apenas aspetos relacionados com o conhecimento linguístico – “aprender mais sobre a língua [e] gramática” (CM) – e outra com conhecimento literário – “(...) aprofundar o meu conhecimento literário” (IP).

A perspetiva didática parece afirmar-se como central, nas expectativas de grande parte das informantes, tendo em conta os seus testemunhos, sistematizados na tabela 13:

Tabela 13. A perspetiva didática e as expectativas suscitadas

“Formas de estimular a criança para o gosto pela leitura e escrita; Autores de obras relevantes nessa temática; Formas lúdicas de iniciar a introdução à leitura e à escrita; Jogos lúdicos e Escolha de livros infantis” (AS).
“parece-me interessante e fundamental na minha formação e com ela espero aprender várias formas de leitura que cativem os alunos, aprender talvez estratégias para os ensinar tanto na leitura como na escrita” (NG). “que possa estar relacionada com formas de ler e de escrever que nos vão ajudar no futuro (...) a usar novas estratégias de leitura cativantes para os alunos e de escrita” (CP).
“Aprender a importância de ler e de escrever. O que pode ajudar a fazer atividades relacionadas com a leitura e a escrita” (DF).
“obter mais conhecimentos sobre leitura e escrita, sobretudo nas idades em que vamos trabalhar” (AL).
“(…) compreendia melhor forma de ensinar as crianças a ler e a escrever. E até mesmo começar com os <i>treinos</i> ³ já com os 4/5 anos para assim irem preparados para o 1º ciclo” (TF).
“aprender sobre os contos que devemos transmitir às crianças e a importância que este terá no quotidiano das crianças. (...) gostaria de aprender a recriar histórias e aplicá-las à sua idade” (CC).

Fonte: Dados da pesquisa

Em muitas destas afirmações transparece, pois, a expectativa de adquirir conhecimentos de carácter mais instrumental, que lhes permita, posteriormente, desempenhar com eficiência as suas funções de Educadoras de Infância ou Professoras do 1.º CEB. Para isso, reconhecem ser importante desenvolver competências que lhes permitam realizar uma série de atividades (ver tabela 14):

Tabela 14. Relação entre as Competências a desenvolver e atividades a realizar

Competências	Atividades
Selecionar obras literárias	“saber escolher livros adequadas às diversas faixas etárias” (CO);
	“[fazer a] seleção de livros destinados a crianças” (CR);
	“[saber]escolher livros infantis” (AS);
Recriar histórias	“aprender a recriar histórias” (CC);
Aprofundar conhecimentos literários	“aprofundar o meu conhecimento literário para que possa aplicá-lo, quando for professora do 1º ciclo” (IP);
Melhorar a nível da Escrita	“(…) melhorar a esse nível [escrita] para que mais tarde tenha uma boa base de ferramentas ⁴ quer para ensinar as crianças quer para usar em situações mais burocráticas” (CO)

Fonte: Dados da pesquisa

Não deixa de ser muito relevante, a necessidade que evidenciam e expressam de desenvolver as suas *competências de leitura e escrita* – “Interpretar melhor os textos...” (AL), “Espero melhorar a minha escrita porque (...) considero que me consigo expressar muito melhor a falar do que a escrever” (...) quero melhorar a esse nível...” (CO), “Melhorar a minha escrita e conhecimentos nestas áreas.” (SM), assim como de consolidar *conhecimentos linguísticos e literários em língua portuguesa* – “Espero aprender a melhorar a minha escrita e a aprofundar o meu conhecimento literário” (IP).

As alunas revelam, por um lado, uma certa consciência das fragilidades científicas que persistem no seu percurso académico, as quais precisam de ser ultrapassadas, não só através do seu esforço pessoal, mas também com o apoio institucional, para que a perspetiva didática da sua formação possa ser consolidada. Por outro lado, manifestam vontade e interesse em ultrapassar as dificuldades enunciadas, demonstrando motivação para apostar na sua formação.

Concluimos esta apresentação de resultados, relembrando o que a propósito escreveu Fonseca, num artigo de opinião, no jornal *Público*, de 29 de maio de 2022:

Os fenómenos emergentes sociais e educacionais exigem professores com bases consistentes do ponto de vista científico e pedagógico na área das ciências sociais e humanas, nomeadamente no campo das ciências de educação e da didática, áreas nucleares na formação de profissionais *especializados na área da educação*³. Para além das áreas científicas, exige-se elevada capacidade de autorreflexão crítica e identidade profissional consolidada que permita construir uma profissão com elevada responsabilidade social.

Considerações Finais

A análise realizada permitiu-nos perceber que, para algumas alunas, o seu percurso formativo anterior, pode ter sido decisivo na opção por esta *LEB*. No entanto, a sua vocação por este ou aquele nível de ensino está em permanente construção, podendo ser alterada a qualquer momento, mercê de condicionalismos vários, relevando-se aqui o “estágio curricular” como um fator determinante. Também emerge o conceito de construção de uma identidade profissional, quando se afirma por exemplo que “a idade com a qual me identifico” ou “são “crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 5 anos” (AK) ou ainda “acho que trabalho melhor com crianças mais pequenas” (SM).

Nesta fase do seu percurso académico, constatou-se que são, sobretudo, as motivações intrínsecas que movem as alunas na opção por esta Licenciatura. No entanto, é possível que motivações extrínsecas, não verbalizadas ou não explicitadas, como seja, o desejo de aceder a um *status* social e /ou económico, eventualmente, vislumbrado

pelo “abrir o meu próprio infantário”, coexistam com outras intrínsecas, tais como “o amor pelas crianças” e “o gosto de trabalhar” com estas, “a realização pessoal” ou “as perspetivas didáticas e formativas”, que o “estágio curricular” lhes permitiu vivenciar.

Um outro aspeto digno de menção, e decorrente em grande parte dos cursos profissionais já realizados, é um conhecimento mais alargado e “vivido” do mundo da E.I., em relação à função de professor de 1.º ciclo.

No que se refere às características pessoais ou de carácter, são referidas algumas mais do foro afetivo como a seja a Afetividade, a Jovialidade, a Empatia, outras do foro intelectual como a Criatividade e a Inovação e, finalmente, outras mais formativas como a Inclusão, a Colaboração, a Cidadania ou “os Valores”. Algumas delas serão inatas e outras adquiridas, eventualmente associadas à frequência do estágio.

Finalmente, ao pretendemos conhecer as expectativas das alunas relativamente à UC/LEL, demos também, mas, inesperadamente, espaço para que as alunas expusessem as suas dificuldades no que ao conhecimento da Língua e ao desenvolvimento de competências diz respeito, apontando, por um lado, para a necessidade de um maior investimento na Didática e, por outro, para a urgência da consolidação de conhecimentos linguísticos e literários.

Consideramos, ainda, que, nesta pesquisa exploratória, foi possível identificar alguns fatores, que contribuem para um melhor conhecimento das alunas, que frequentam este Curso de LEB, numa ESE, em Lisboa. Perspetiva-se que este estudo tenha sido um ponto de partida para percorrer outros caminhos que possam aprofundar esta temática, dada a importância das motivações, enquanto fator determinante na qualidade, determinação e desempenho dos alunos, além do seu papel relevante numa formação mais reflexiva dos docentes.

Notas

- ¹ A turma é constituída, apenas, por elementos do sexo feminino, pelo que se usa, frequentemente, o género feminino. Não se equacionou tratar questões de género.
- ² Por características pessoais entende-se “o conjunto de traços psicológicos de um ser humano, inatos e adquiridos que constituem a sua forma constante de ser, sentir e reagir e que definem a sua personalidade”, isto é, o seu carácter in *Dicionário Verbo de Língua Portuguesa* (2006).
- ³ Itálico nosso Fonseca, D. (2022, Maio 29). Pressões sobre a formação de professores: o “regresso ao passado”? Público. <https://www.publico.pt/2022/05/29/opiniaio/opiniaio/pressoes-formacao-professores-regresso-passado-2007940>

Referências Bibliográficas

- Cunha, M. E. (2014). Motivação no contexto escolar e na formação de professores: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. X ANPEND, 1-18.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.

- Duarte, P. & Moreira, A. I. (2020). Para uma reflexão sobre a identidade docente a partir das planificações de futuros professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Lusófona de Educação*, 50, 161-176
doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle50.11
- Fonseca, D. (2022, Maio 29). Pressões sobre a formação de professores: o “regresso ao passado”? *Público*. <https://www.publico.pt/2022/05/29/opiniao/opiniao/pressoes-formacao-professores-regresso-passado-2007940>
- Guimarães, S. É., & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: Uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 143-150
- Júlio, M., Gonçalves, M. & Araújo e Sá, M. H. (2020). Motivações e expectativas de alunos no ensino técnico profissional pós-laboral: um estudo numa escola no Lubango-Angola, *Indagatio Didactica*, 12(5), 139-153.
- Martinelli, S. (2014). Um estudo sobre desempenho escolar e motivação de crianças. *Educar Em Revista*, (53), 201–216.
- Perassinoto, M. G. M., Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (2013). Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos fundamental. *Avaliação Psicológica*, 12(3), 351–359.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Experiential Probes: probing for emerging behavior patterns in everyday life. *Journal American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Lúcia Vidal Soares

PhD Didática e Formação

Autora de vários manuais escolares e de livros infantis numa perspetiva de Educação Linguística. Tem publicado sobre temas no âmbito da didática das línguas (plurilinguismo, contacto de línguas, políticas linguísticas educativas, etc.) e da interculturalidade.

Formadora da Associação de Professores para a Educação Intercultural (APEDI)

Email: lucivsoares@gmail.com

ORCID: 0000-0002-0431-4184

Correspondência

Lucia Vidal Soares

Rua Diogo do Couto-7-5ªA-

2795-070 -Linda-a-Velha

Data de submissão: Fevereiro 2022

Data de avaliação: Março 2022

Data de publicação: Maio 2022