

RESUMO

Lacerda, C. S. (2023). *Necessidades de Aprendizagem daqueles que ensinam: Construção de uma Escala de Competências Socioemocionais Docentes*. (Tese de Doutorado). Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

A partir de 2008, observou-se no Brasil uma expansão dos programas de treinamento, desenvolvimento e educação profissional oferecidos por instituições públicas federais. No entanto, essa ampliação parece não ter sido acompanhada por um programa de formação e desenvolvimento para os professores, o que resultou em desafios na docência em diversos níveis e modalidades de ensino, incluindo a carreira dos professores dos Institutos Federais (IF). Além disso, a literatura científica sobre Competências Socioemocionais Docentes ainda carece de pesquisas que vão além da relação aluno-professor e professor-aluno, especialmente no que diz respeito à mensuração dessas competências. Diante desse cenário, o objetivo desta tese de doutorado foi identificar as competências socioemocionais docentes no rol de competências docentes para atuar nos IF, por meio de uma abordagem multimétodo. A primeira etapa metodológica foi qualitativa e incluiu uma revisão integrativa da literatura, coleta e análise documental, avaliação de um questionário semiestruturado e realização de grupos focais. Essa fase foi fundamental para embasar a construção de uma Escala de Competências Socioemocionais (ECSE), que subsidiou a segunda etapa do estudo, de natureza quantitativa. Nessa etapa, foram realizadas análises estatísticas descritivas e análises fatoriais confirmatórias, com o objetivo de verificar as evidências de validade da escala. Ao longo de todo o processo de investigação, foram respeitados os aspectos éticos envolvidos na pesquisa. Os resultados deste estudo indicaram a existência de três competências consideradas essenciais para docentes nos IF: Competência Socioemocional, Competência Digital e Competência em Gestão. Além disso, duas variáveis de contexto foram identificadas como relevantes: Suporte à Transferência e Institucionalidade. A ECSE desenvolvida foi composta por 16 itens agrupados em 4 fatores: Consciência Emocional ($\omega = 0,74$), Regulação Emocional ($\omega = 0,77$), Autonomia Emocional ($\omega = 0,56$) e Competência Social ($\omega = 0,78$). Os resultados apresentaram evidências sólidas de validade, indicando direções para pesquisas futuras nessa área.

Palavras-chave: Competência docente. Competências Socioemocionais. Análise de Necessidade de Aprendizagem. Treinamento, Desenvolvimento e Educação.

ABSTRACT

Lacerda, C. S. (2023). Learning Needs of those who teach: Construction of a Scale of Teacher Socioemotional Competencies (Doctoral Thesis). Faculty of Philosophy, Science and Letters of Ribeirão Preto, University of São Paulo, Ribeirão Preto.

Since 2008, Brazil has seen an expansion of training, development and professional education programs offered by federal public institutions. However, this expansion seems not to have been accompanied by a training and development program for teachers, which has resulted in challenges in teaching at various levels and modalities of education, including the career of teachers at Federal Institutes (FI). In addition, the scientific literature on Teacher Socioemotional Competencies still lacks research that goes beyond the student-teacher and teacher-student relationship, especially with regard to the measurement of these competencies. In view of this scenario, this doctoral study was carried out with the objective of identify socio-emotional teachers competences in the list of teachers competences for in the FIs through a multimethod approach. The first methodological step was qualitative and included an integrative literature review, documentary collection and analysis, This phase was based on a semi-structured questionnaire and focus groups. This phase was fundamental to support the construction of a Scale Socio-emotional Competencies (ECSE), which subsidized the second stage of the study, of a quantitative nature. In this stage, descriptive statistical analyses and confirmatory factor analyses were performed to verify the validity evidence of the scale. Throughout the research process, the ethical aspects involved in the research were respected. The results of this study indicated the existence of three competences considered essential for current teacher learning in FI: Socio-emotional Competence, Digital Competence and Management Competence. In addition, two context variables were identified as relevant: Transfer Support and Institutionalility. The developed ECSE consists of 16 items grouped into 4 factors: Emotional Awareness ($\omega = 0.74$), Emotional Regulation ($\omega = 0.77$), Emotional Autonomy ($\omega = 0.56$) and Social Competence ($\omega = 0.78$). The results presented solid evidence of validity, indicating directions for future research in this area.

Keywords: Teaching Competence. Socio-emotional Competencies. Learning Needs Analysis. Training, Development na Education.

1. INTRODUÇÃO¹

A necessidade de desenvolvimento do Brasil, atrelada à precarização da educação, motivou a criação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica (RFEPCT) e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), responsáveis por ofertar cursos da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT). Assim, ampliou-se a oferta de formação profissional integrada à EBTT que, entre suas finalidades e objetivos, tem como atividades principais o tripé ensino-pesquisa-extensão associado à gestão educacional (Brasil, 29 de dezembro de 2008).

Neste cenário, os professores dos IF atendem a diversos públicos, tanto da educação técnica de nível médio, quanto da educação de nível superior (bacharelado, licenciatura e pós-graduação), além de cursos de curta duração e os de formação continuada (Brasil, 29 de dezembro de 2008). Por conseguinte, as competências necessárias ao trabalho desses professores devem ser definidas e objetivas, visando a efetividade da prestação de serviços de qualidade e a atenção à saúde no trabalho (Lauermann & König, 2016).

As competências docentes (CD) consistem em conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) mobilizadas por professores, construídas a partir da formação e da prática docente, a fim de atender demandas geradas por um determinado contexto e/ou situação (Perrenoud, 2000; Zabalza, 2009; Zerbini, 2017). Sendo assim, para investigar a competência docente, deve-se ter como população-alvo os professores (Zabalza & Cerdeiriña, 2012).

Dessa maneira, vale refletir que, em meio a uma sociedade ultra conectada, com a informação disponível a qualquer momento por múltiplos meios de comunicação e com estímulos estratégicos para fixar a atenção das pessoas, as competências precisam estar em constante atualização e desenvolvimento (Freitas, Guimarães, & Menezes, 2019; Starkey, 2019). Além disso, as mudanças sociais e tecnológicas provocam atualizações de tipologias, mas, sobretudo, de CHA que devem ser apresentados de forma ordenada e atualizada (Berestova, Gayfullina, & Tikhomirov, 2020; Fernández-Cruz & Fernández-Dias, 2016; Starkey, 2019).

Os estudos supracitados apontam, ainda, que os CHA necessários aos docentes vão além de competências técnicas e metodológicas, como o uso de metodologias ativas, da sala de aula invertida, da utilização de tecnologias digitais, liderança, entre outros aspectos (Berestova et al., 2020; Fernández-Cruz & Fernández-Dias, 2016; Starkey, 2019). As competências afetivas ou socioemocionais (*soft skills*) são cada vez mais requeridas no mundo do trabalho, pois as

¹ Esta tese foi formatada seguindo as normas do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP-USP.

interações interpessoais parecem ser especialmente importantes, indicando a necessidade de se adaptar e estar preparado para situações diversas, as quais muitas vezes são conflituosas (Raghuram Hill, Gibbs, & Maruping, 2019; Zerbini et al., 2022).

Nessa perspectiva, pesquisas sobre competências nas áreas de Administração Estratégica, Psicologia Social, Educação e Psicologia Organizacional e do Trabalho (POT) têm contribuído para o avanço do campo, no sentido de ressaltar a relevância dessa temática para o entendimento de fatores geradores de resultados positivos para indivíduos e organizações (Brandão & Borges-Andrade, 2007; Durand, 2000; Dias, 2010; Zabalza & Cerdeiriña, 2012). A área da Educação se dedicou, ainda, a apresentar as competências docentes necessárias aos contextos de sala de aula, especialmente nos anos 2000, auxiliando, desse modo, o planejamento para a efetividade na prestação de serviços (Esteves, 2009; Dias, 2010; Masetto, 2003; Perrenoud, 2000; Zabalza, 2009).

Entretanto, um ponto importante de discussão sobre o tema reside na necessidade de atualização constante de tais competências (Freitas et al., 2019; Starkey, 2019). Desse modo, tanto a formação inicial dos docentes quanto a pós-graduação *stricto sensu* são passíveis de lacunas relacionadas às competências para suas atuações (Berestova et al., 2020), levando à necessidade da implementação de um processo de aprendizagem continuada e permanente para a aquisição e atualização de competências (Starkey, 2019). Para além do exposto, tem-se o fato de que as constantes transformações tecnológicas e sociais implicam mudanças em todas as áreas do mundo do trabalho (Abbad, Zerbini, & Souza, 2010; Martins, Zerbini, & Medina, 2019), contexto este em que as CD devem ser aprimoradas e, principalmente, atualizadas.

Apesar disso, pesquisas sobre CD, tanto nacionais quanto estrangeiras, são consideradas escassas (Pereira, Loiola, & Gondim, 2016). Com isso, esse campo de estudo se apresenta fragmentado teoricamente, com uma diversidade de conotações, agrupamentos distintos de competências e miscelânea de concepções, indicando, portanto, a importância de estudos que demonstrem e organizem os consensos e contrassensos teóricos (Anderson, 2020; Puentes, Aquino, & Neto, 2009).

Além da necessidade de atualização da literatura científica sobre o tema, tornam-se necessárias pesquisas que analisem a literatura em âmbito global, com pontos de intersecção, indicando uma base de competências mais promissora ao exercício da docência e ao direcionamento de futuras análises (Pereira et al., 2016; Puentes et al., 2009). Cabe destacar, ainda, que há estudos em todos os graus de ensino que, geralmente, focam apenas em um ou dois tipos de CD, porém não foram identificados estudos que se propuseram a mapear as CD de forma integral e sistemática. Pretende-se, nesta pesquisa, mapear as competências docentes

dos IF, por meio da metodologia de Avaliação de Necessidades de Aprendizagem (ANA), visando a construção e a verificação de evidências de validade de uma Escala de Competências Socioemocionais Docente (ECSE).

A área de Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E) utiliza métodos e procedimentos para investigar os processos de aprendizagem em diferentes contextos. Esses métodos possibilitam a transferência e a aplicação das competências adquiridas durante a formação. Nesse sentido, é importante destacar alguns aspectos fundamentais dessa área científica centenária que orienta esta pesquisa.

De acordo com Vargas e Abbad (2006), os processos de TD&E são ações organizacionais sistemáticas que visam o desenvolvimento de competências, preenchendo lacunas existentes por meio de tecnologias instrucionais. Eles se diferenciam, portanto, da Informação e da Instrução.

Segundo Zerbini (2017), o conceito de Informação consiste em processos de gerenciamento de conhecimentos, tais como aulas e palestras, e Instrução se relaciona à formulação sistemática de objetivos específicos e definição de métodos de ensino, como, por exemplo, manuais, roteiros e planejamentos de cursos. Treinamento consiste em um conjunto de ações educacionais, sistematicamente planejadas, que facilitam o aperfeiçoamento e a aquisição de CHA, podendo ser aplicados no trabalho atual e, no caso de participantes autônomos, aplicados nas diversas atividades profissionais desenvolvidas pelo indivíduo, tais como ações educacionais de curta e média duração, como cursos e oficinas, voltadas para atividades desempenhadas no presente. Já a Educação se define pela oferta de aprendizagem visando à preparação do indivíduo em um trabalho futuro, tais como ações de média e longa duração, como cursos técnicos, graduação e pós-graduação. E, por fim, Desenvolvimento visa alcançar o objetivo de promover o crescimento pessoal do indivíduo. Envolve ações direcionadas ao crescimento pessoal e profissional do trabalhador, sem necessariamente estar relacionado ao cargo atual ou futuro, como orientação profissional e autogestão de carreiras, que podem ser realizadas por meio de cursos, oficinas e programas.

Vargas e Abbad (2006) ressaltam a importância de compreender o sistema de TD&E, principalmente em épocas em que a formação continuada, entendida como atualização e retreinamento, tornou-se essencial para o crescimento pessoal e profissional dos trabalhadores, tanto dentro como fora das organizações. O sistema de TD&E se utiliza de uma tecnologia instrucional, que consiste em um conjunto de atividades interdependentes que permitem identificar as necessidades de treinamento, planejá-los e avaliá-los. As necessidades identificadas são transformadas em planos executivos e entregues a grupos profissionais pré-

definidos. Após estas etapas, realiza-se uma avaliação dos efeitos do treinamento, fornecendo *feedback* para o sistema. É composto, portanto, pelas etapas de levantamento de necessidades de treinamento (LNT), planejamento e execução, e avaliação de treinamento, conforme descrito por Meneses, Zerbini e Abbad (2010).

O LNT, foco desta tese, contempla três níveis de avaliação: Análise Organizacional; Análise de Tarefas e Análise Individual. A análise organizacional possibilita alinhar ações de TD&E com a estratégia organizacional, por meio de um levantamento de necessidades de ações educacionais da organização. Já a análise de tarefas é o mapeamento das competências necessárias para que os trabalhadores possam realizar adequadamente suas atividades. Por fim, a última análise a ser executada concerne à análise individual. Nessa etapa, duas questões orientam as ações e estratégias empregadas: quem, dentro da organização, precisa ser treinado e que tipo de instrução é necessária (Meneses et al., 2010).

O segundo subsistema se refere ao Planejamento e Execução. Para trabalhar com esse subsistema é necessária a compreensão do processo de aprendizagem dos indivíduos; além disso, é preciso entender como prescrever métodos, estratégias, ferramentas e recursos instrucionais para cada contexto de ensino-aprendizagem (Vargas & Abbad, 2006). Por fim, o terceiro subsistema, Avaliação de Treinamento, visa adquirir controle sobre o processo; retroalimentar o sistema; estabelecer alterações necessárias à ação de treinamento e torná-lo capaz de provocar modificações em seu ambiente (Meneses et al., 2010).

O LNT é o subsistema que menos apresentou avanços teóricos e práticos, bem como o que apresenta menor investimento em estudos científicos. Estudos apontam a importância e a escassez de pesquisas que evidenciem o processo de LNT relacionando os objetivos individuais alinhados aos organizacionais (Bell, Tannenbaum, Ford, Noe, & Kraiger, 2017; Martins et al., 2019; Zerbini, 2017). Ao mapear as CD nos IF, incluindo as análises organizacionais e por equipes, pretende-se contribuir para o avanço da literatura deste subsistema, bem como de competências docentes.

Segundo Zerbini (2017), uma das alternativas para que as ações de TD&E contribuam para a promoção do desempenho no nível da organização seria estender os níveis de análise para grupos e equipes de trabalho, para a própria organização e para a sociedade. Contudo, tal alternativa apresenta limitações na prática vigente. Outro ponto importante de destacar consiste no principal objetivo de um sistema de TD&E: a Aprendizagem Humana. Muitos profissionais da área, por atuarem de forma exclusivamente prescritiva, deixam de considerar que o processo de aprendizagem é o eixo condutor de todo o sistema. Discussões e pesquisas sobre

possibilidades de aprender e de transferir o aprendido para ambientes de trabalho diversos são necessárias.

Estudiosos de TD&E definem aprendizagem como um processo psicológico relacionado a transformações duradouras no comportamento de sujeitos de acordo com suas interações com outros indivíduos e o ambiente externo. Dessa forma, a pessoa adquire e retém competências. Ademais, por meio da generalização e da transferência, o que outrora foi aprendido pode ser aplicado no trabalho. Por consequência, os processos individuais de aprendizagem são compostos por: a aquisição (atenção, percepção, codificação), a retenção ou memorização, a generalização e a transferência (Abbad, Loiola, Zerbini & Borges-Andrade, 2013; Pilati & Abbad, 2005; Zerbini & Abbad, 2010).

Dessa maneira, a aquisição é o processo fundamental de captar CHA durante a instrução. A retenção é o estágio imediatamente seguinte à aquisição e diz respeito ao armazenamento dos CHA na memória que pode ser por curtos ou longos períodos de tempo. A generalização pode ser definida como o grau de utilização dos CHA adquiridos em contextos e condições análogas, mas não idêntica, em comparação com aqueles desenvolvidos durante eventos de TD&E (Abbad et al., 2013; Zerbini & Abbad, 2010).

A transferência de aprendizagem, por sua vez, caracteriza-se pelo uso prático dos CHA adquiridos em cenários diversos dos experimentados durante o processo de aprendizado (Pilati & Abbad, 2005; Zerbini, 2007). Alguns autores definem a transferência de aprendizagem como as mudanças observadas no indivíduo em atividades e situações distintas daquelas em que ocorreu a aquisição, podendo variar em termos de direção (positiva ou negativa) e sentido (lateral ou vertical) (Abbad et al., 2013; Zerbini & Abbad, 2010).

A transferência lateral abrange a generalização para desempenhos que não foram diretamente aprendidos, mas que são semelhantes em complexidade aos aprendidos. Já a transferência vertical envolve o aprendizado de habilidades mais complexas a partir de habilidades mais simples. A transferência é considerada positiva quando os CHA adquiridos facilitam o desempenho do indivíduo no ambiente de transferência, e negativa quando o prejudicam (Abbad et al., 2013; Zerbini & Abbad, 2010; Zerbini, 2007).

Na aprendizagem em grupos e em equipes ocorre um processo social de compartilhamento e organização de conhecimentos e crenças. No âmbito da aprendizagem organizacional, os processos de aprendizagem individual e em grupo são legitimados e incorporados em elementos como regras, estrutura e cultura organizacional (Abbad et al., 2013). Além disso, há uma diversidade de variáveis individuais, de grupos e organizacionais que podem facilitar ou dificultar a transferência do processo de aprendizagem individual para os

demais níveis (*bottom-up*), assim como o inverso (*top-down*), como destacado na literatura de Administração e da POT (Bell et al., 2017; Kozlowski & Klein, 2000; Martins, Zerbini, & Medina, 2018b).

Nesta perspectiva do indivíduo, é importante considerar dois tipos de aprendizagem: a formal e a informal. A aprendizagem informal acontece de forma natural no ambiente de trabalho, seja por meio de tentativa e erro, observação ou solicitação de ajuda aos colegas. Emergem, portanto, nas interações sociais, na procura por resoluções de questões do trabalho. Já a aprendizagem formal parte de ações sistematizadas, planejadas com objetivos e métodos pré-estabelecidos, mais conhecidas como as ações de TD&E (Zerbini et al., 2022).

Em conformidade com isso, a aprendizagem de CD é um processo múltiplo e heterogêneo, que deve ser composto por estratégias diversas e de fontes variadas (Tardif, 2014; Zabalza & Cerdeiriña, 2012). Dessa forma, embora LNT seja uma terminologia amplamente aplicada, neste trabalho será utilizada a terminologia Análise de Necessidades de Aprendizagem (ANA). Isso se deve ao fato de que a aquisição, retenção e generalização de CHA não ocorrem exclusivamente de forma sistemática, mas também por meio de outros processos, como os meios informais. Esses meios informais são mais abrangentes e possibilitam a utilização de inúmeras estratégias de aprendizagem (R. R. Ferreira & Schneider, 2020).

As CD englobam competências técnicas, socioemocionais, psicossociais e metodológicas, o que demanda dos professores aprendizagem sistemática e informal. Um exemplo é a aprendizagem das competências socioemocionais (CSE), que tende a ocorrer de forma mais informal do que formal, devido às múltiplas interações do professor com diversos atores em diferentes contextos, dentro e fora da sala de aula (Schonert-Reichl, 2017). Isso está em consonância com o que teóricos de formação de professores defendem em relação ao processo de aprendizagem docente (AD) (Esteves, 2009; I. Dias, 2010; Masetto, 2003; Perrenoud, 2000; Zabalza, 2009). Assim, é importante ressaltar que as CSE desempenham um papel fundamental neste estudo, o que tornou, portanto, a terminologia ANA mais adequada para a pesquisa. E por qual razão não usar a terminologia Avaliação de Necessidades de Aprendizagem, que é a mais comum, mas sim Análise de Necessidades de Aprendizagem?

Esta escolha se baseou na diferença conceitual entre as categorias do domínio cognitivo da taxonomia de Bloom, Engelhart, Furst, Hill e Krathwohl (1972): avaliação e análise. Enquanto a avaliação envolve a comparação de informações com critérios para julgar ou aferir algo, como no caso da avaliação de desempenho, a análise trata da categorização, organização e formulação de hipóteses. Dessa forma, a categoria "análise" está mais alinhada aos objetivos desta pesquisa, que busca analisar as necessidades de AD (Meneses et al., 2010).

A Análise de Necessidades de Aprendizagem (ANA) consiste, portanto, em um processo sistemático de coleta, análise e relato de informações sobre os fatores internos e externos que impactam a mudança e os desafios enfrentados pela organização e pelos profissionais. A ANA também identifica as competências que os trabalhadores precisam adquirir, quem são esses trabalhadores e quando e como eles poderão aprender (Brandão, 2018; R. R. Ferreira & Schneider, 2020; Pilati, 2006).

Em suma, frente aos novos cenários do mundo do trabalho, é tão importante mapear as competências necessárias à docência quanto considerar a premência por estudos que apresentem contribuições metodológicas para a ANA de CD (Berestova et al., 2020; Fernández-Cruz & Fernández-Dias, 2016; L. Anderson, 2020; L. Pereira et al., 2016; Vieira, 2014).

Outra lacuna existente em pesquisas de ANA diz respeito ao contexto organizacional, um componente importante nos processos de diagnóstico de necessidade, ainda pouco explorado. Aspectos internos e externos (como, por exemplo, planejamento estratégico, leis, tecnologia, política e meio ambiente) devem ser considerados. Entretanto, a definição teórica atual se baseia, principalmente, no nível micro, em que o treinamento é a principal estratégia instrucional (Bell et al., 2017; Cotes & Ugarte, 2021; R. R. Ferreira & Schneider, 2020).

Nesse sentido, o contexto pós-pandêmico na educação deve ser destacado, tornando-se importante mapear os impactos da pandemia em diversas frentes, especialmente em relação aos docentes. É preciso analisar as necessidades de aprendizagem dos docentes, considerar o que eles têm a dizer, quais necessidades eles percebem ter e produzir conhecimento sobre isso. Ademais, há ausência de modelos sistemáticos multivariados que identifiquem as causas das lacunas dessas competências, e faltam instrumentos para mensurá-las (Cigularov & Dillulio, 2020; Cotes & Ugarte, 2021; Gyeltshen, Kamnuansilpa, Crumpton, & Wongthanavas, 2021).

Adicionado a isso, o objetivo do sistema educacional atual é promover a formação integral dos alunos e capacitá-los a desenvolver competências essenciais para participar de maneira autônoma, responsável e crítica em uma sociedade em constante transformação (R. B. Ferreira, Fecury, Oliveira, Dendasck, & C. Dias, 2022). Por conseguinte, não é de se admirar que as CSE sejam amplamente reconhecidas em todo o mundo como uma base fundamental na preparação de crianças e adolescentes. O enfoque nessas competências reflete a compreensão de que o sucesso pessoal e profissional não está apenas ligado ao conhecimento acadêmico, mas também à competência de se relacionar de forma eficaz, lidar com as emoções e adaptar-se às demandas do mundo do trabalho (Greenberg, Domitrovich, Weissberg, & Durlak, 2017; Palomera, Fernández-Berrocal, & Brackett, 2008; Schonert-Reichl, 2017). Em conformidade com isso, a legislação educacional em vigor em muitos países, inclusive no Brasil, descreve as

responsabilidades do ensino obrigatório, delineando um perfil de professor multifacetado, no qual o educador atua como um agente indispensável que deve promover e ensinar diversas competências, inclusive as socioemocionais (R. B. Ferreira et al., 2022).

Sob este ponto de vista, as CSE dos professores desempenham um papel crucial não apenas em seu próprio bem-estar, mas também na eficácia e qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, especialmente no que se refere ao desenvolvimento emocional dos alunos. Sendo assim, AD para o aprimoramento dessas competências também deve ser abordada, com base na compreensão de que não é possível ensinar uma competência que não tenha sido adquirida, assim como não é possível alcançar um ensino de qualidade na ausência do bem-estar do próprio professor. Há, portanto, uma demanda explícita de AD, pois as CSE devem ser aprendidas não apenas nas escolas, mas também nas instituições responsáveis pela formação de professores (Albuquerque & Vasconcelos, 2019; Filella, Pérez-Escoda, Bisquerra, & Soldevilla, 2010; R. B. Ferreira et al., 2022; Greenberg et al. 2017; Palomera et al., 2008; Pérez-Escoda, Castro-Zubizarreta, & Fandos-Igado, 2016; Schonert-Reichl, 2017).

Há algum tempo, as CSE são apontadas como necessárias na AD (Albuquerque & Vasconcelos, 2019; Brasil, 2017; Tessaro & Lampert, 2019). Nesse sentido, revisões da literatura indicam a escassez de estudos sobre as CSE dos docentes. No entanto, embora a demanda socioemocional dos professores esteja cada vez mais evidente no contexto atual, parece que tanto pesquisas nacionais, quanto internacionais, abordam predominantemente a perspectiva dos estudantes e as CSE voltadas para eles; por outro lado, pouco se investiga sob a perspectiva do docente (R. B. Ferreira et al., 2022; Ignácio, Ramirez, & Bergamo, 2021; Lisboa & Rocha, 2021; Marques, Tanaka, & Fóz, 2019; B. Silva & M. Ferreira, 2020).

Assim sendo, pesquisar sobre as CSE dos docentes representa uma lacuna altamente relevante no campo das CD. Além disso, investigar as CSE dos docentes pode contribuir tanto para o avanço do campo de pesquisa quanto para questões práticas relacionadas ao trabalho, como saúde mental no ambiente de trabalho, bem-estar emocional e aprimoramento das relações interpessoais no contexto docente (R. B. Ferreira et al., 2022; Lisboa & Rocha, 2021).

Isso pode se justificar ao notar que no contexto educacional os professores desempenham um papel fundamental no desenvolvimento acadêmico, emocional e social dos alunos. No entanto, a profissão docente também apresenta desafios significativos, como altas demandas de trabalho, estresse emocional e pressões para promover um ambiente de aprendizagem saudável (R. B. Ferreira et al., 2022; Lisboa & Rocha, 2021). Diante desses desafios, torna-se essencial compreender e fortalecer os fatores que contribuem para a qualidade da saúde do trabalhador.

Diante das lacunas teóricas, metodológicas, empíricas e práticas aqui expostas, cabe retomar o contexto de pesquisa do presente estudo. Os IF receberam a responsabilidade de executar alguns programas federais, tais como: o Plano Nacional de Educação (PNE); as especificidades político-pedagógicas advindas do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); o ensino médio integrado; o ensino tecnológico (graduação e pós-graduação); o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (TECNEP); o Programa de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) indígena e o Programa EPT quilombola; e a Escola Técnica Aberta do Brasil (E-TEC). Tudo isso torna complexa a oferta dos IFs, com diferentes graus e modalidades. Não obstante, a criação dos IFs não veio com o desenvolvimento de uma política de formação docente, e um mesmo professor pode atender a todos esses programas, graus de ensino e públicos diversificados (Carvalho & Souza, 2014; Machado, 2011).

Em resumo, os professores dos IF, além de atuarem em atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, tanto na modalidade presencial quanto a distância, atendem a uma variedade de públicos, visto que atuam na educação de jovens e adultos, e em várias modalidades de ensino: subsequente, concomitante, médio, técnico, tecnológico, bacharelado, licenciatura e pós-graduação. Em alguns lugares, adiciona-se o ensino à população indígena ou quilombola, abrangendo, assim, uma diversidade de públicos e graus de ensino. Dessa forma, além de relevante e oportuno, o mapeamento das CSE dos docentes do IF, pode fornecer contribuições teóricas e informações interessantes para a implementação de políticas educacionais de saúde mental no trabalho e programas de apoio e desenvolvimento profissional.

Sendo assim, este estudo está pautado em contribuições teóricas, metodológicas, práticas, empíricas e sociais. Quanto às contribuições teóricas e metodológicas, a literatura tem priorizado investigações acerca da relação professor-aluno, tornando relativamente raras as investigações sobre CHA importantes para o trabalho docente (L. Pereira et al., 2016). Nessa perspectiva, considerando uma sociedade digital e o avanço da inteligência artificial, na qual a educação e o desenvolvimento de pessoas urge por profissionais habilitados e adaptados para promover o processo de construção da aprendizagem, estudos mais atuais mostram a necessidade de identificar e mensurar as CD que promovam a adaptação e atuação adequadas aos desafios dos próximos anos (Berestova et. al., 2020; Fernández-Cruz & Fernández-Dias, 2016; Starkey, 2019; Walkoe & Luna, 2020).

Em conformidade com isso, os resultados do estudo de Azad, Gormley, Marcus e Mandell (2019) sugerem pesquisas com foco em temas relacionados às diversas demandas do

trabalho docente, que não se concentrem apenas no desenvolvimento de habilidades dos discentes, pois os docentes devem ser treinados para trabalhar com o estudante como um todo, incluindo seus pais, por exemplo. Para mais, Feather e Carlson (2019) recomendam que novas pesquisas em formação de educadores apresentem potenciais competências necessárias ao trabalho.

Similarmente, revisões de literatura apontam a necessidade de pesquisas que investiguem as CSE dos docentes. Notou-se que, apesar de o contexto atual impor uma alta demanda socioemocional aos professores, tanto em pesquisas nacionais quanto internacionais, os estudos exploram a perspectiva do discente e as CSE para/com o discente (R. B. Ferreira et al., 2022; Ignácio et al., 2021; Lisboa & Rocha, 2021; Marques et al., 2019; B. Silva & M. Ferreira, 2020).

A aprendizagem de CSE por docentes pode contribuir com a prevenção da saúde mental, com o bem-estar emocional, com a qualidade de vida no trabalho e nas relações. Além disso, facilita o processo de transferência de aprendizagem de CSE para os discentes. Portanto, essa é uma lacuna importante no campos de CD que deve ser explorada inclusive com proposições de instrumentos de medida (R. B. Ferreira et al., 2022; Ignácio et al., 2021; Lisboa & Rocha, 2021; Marques et al., 2019; W. Pereira & Nascimento, 2021).

Nesse sentido, investigações futuras deveriam analisar o processo de desenvolvimento de competências na formação de professores, por meio das teorias da aprendizagem. Precisam expandir suas teorias e pesquisar sistematicamente a prática docente (Alexander, 2017). Sob esse viés, o campo deve compreender ainda como a investigação das CD pode lançar luz para se pensarem questões práticas e sociais centrais para a educação, como a formação docente, as condições de vida e trabalho dos professores, a relação da escola com a comunidade, entre outras (Bandeira & Souza, 2014).

Quanto à contribuição prática, vale ressaltar que a formação de professores deve desenvolver nos aprendizes CHA que lhes permitam, constantemente, construir seu saber-fazer docente a partir das demandas que o ensino como prática lhes colocar (Pimenta & Lima, 2012). Além disso, o exercício da docência exige premência em seu desenvolvimento, o que envolve: a formação política/pedagógica; a adaptação aos diversos públicos; as modalidades e graus atendidos; a multifuncionalidade que envolve o tripé ensino-pesquisa-extensão, acrescida das responsabilidades sobre a gestão da instituição de ensino – na maioria dos casos, destinada aos docentes; o uso adequado das novas ferramentas tecnológicas disponíveis; a transmissão e utilização de estratégias de aprendizagem para com os estudantes (Perrenoud, 2000; Pimenta & Lima, 2012; Starkey, 2019; Zabalza, 2009).

Esses elementos se encontram possivelmente relacionados às CD vivenciadas, competências adquiridas de maneira pragmática ou no itinerário formativo de cada docente, gerando perfis diferentes de professores e, conseqüentemente, com necessidades de desenvolvimento diversificadas. O que torna desafiadora a efetividade dos treinamentos, formação e desenvolvimento profissional desses docentes e, por conseguinte, pode implicar a prestação dos serviços educacionais (Masetto, 2003; Pimenta & Lima, 2012; Zabalza, 2009).

Em vista disso, propostas de AD embasadas em critérios teóricos e metodológicos defensáveis podem contribuir para o atendimento dessas necessidades peculiares a uma profissão tão complexa como a docência. Ademais, ao considerar a aprendizagem formal e a informal, uma ANA pode aumentar a possibilidade de formação adequada às reais necessidades de desenvolvimento desses professores. Outrossim, uma escala de CSE pode ser de fundamental importância ao planejamento de políticas de formação, além de planejamento de semanas pedagógicas, formação continuada de professores e planos de trabalho.

No que concerne à contribuição social, cabe considerar especialmente o público atendido pelos professores em questão: tanto os estudantes matriculados quanto os pais e a comunidade atendida em atividades de extensão pertencem a uma população mais vulnerável que tem no acesso aos IF uma oportunidade de desenvolvimento profissional. Por isso, quanto mais preparados os professores estiverem para atender a diversidade de demandas provocadas pelas peculiaridades de seus diversos públicos, mais esses públicos serão bem atendidos e mais os docentes estarão amparados de suporte e recursos para enfrentar os desafios que a profissão lhes oferece.

1.1 Problemas de Pesquisa

Considerando a diversidade da oferta de serviços educacionais dos IF apresentada até aqui, cabe inferir que as competências necessárias para o desenvolvimento das atividades de um professor de EBTT, no Brasil, não são poucas, nem simplistas e/ou limitadas (Carvalho & Souza, 2014). Sendo assim, convém a seguinte indagação: quais competências são essas? Diante dessa conjuntura, as seguintes perguntas norteadoras foram postas: i. Quais competências os docentes precisam ter para atender as demandas dos IF? ii. Quais dessas competências mais precisam ser desenvolvidas?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Identificar as Competências Socioemocionais Docentes no rol de Competências Docentes para atuar nos IFs.

1.2.2 Objetivos específicos

- 1) Realizar uma revisão integrativa sobre CDs;
- 2) Mapear as Competências Docentes dos IFs;
- 3) Mapear as Competências Socioemocionais Docentes dos IFs;
- 4) Construir uma Escala de Competências Socioemocionais Docente;
- 5) Verificar evidências de validade da Escala de Competências Socioemocionais Docente.

2.DISSCUSSÃO E CONCLUSÕES FINAIS

Neste capítulo, serão apresentadas as discussões e conclusões finais da pesquisa. Em seguida, serão discutidas as implicações do uso da metodologia de Análise de Necessidades de Aprendizagem (ANA), a qual desempenhou um papel fundamental no alcance do objetivo geral. Na terceira parte, serão discutidos os resultados da verificação das evidências de validade da ECSE construída neste estudo. Por fim, as implicações teóricas, práticas e metodológicas, limitações, bem como, sugestões para estudos futuros serão apresentadas.

2.1 Competências Docentes

Inicialmente, é importante resgatar o contexto explorado nesta pesquisa, que se refere aos Institutos Federais (IF), conforme apresentado na Introdução e no Método. Os professores desses Institutos lidam com uma diversidade de públicos, níveis de ensino e demandas de trabalho, incluindo ensino, pesquisa, extensão e gestão educacional. Diante desse contexto, surgem duas questões centrais que impulsionaram esta pesquisa: i. Quais competências são

necessárias para que os docentes atendam às demandas dos IFs? ii. Quais dessas competências mais precisam ser desenvolvidas?

A partir desses problemas foi delineado o seguinte objetivo: Mapear as competências docentes dos IF, por meio da metodologia de Análise de Necessidades de Aprendizagem (ANA) que compõe o sistema de Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E), visando a construção e a verificação de evidências de validade de uma Escala de Competências Socioemocionais Docentes (ECSE).

Para tanto, alguns estudos foram necessários, sendo o primeiro deles, uma revisão integrativa sobre CD. As análises indicaram que a literatura contém uma ampla gama de pesquisas sobre o tema, o que demanda dos pesquisadores critérios para agrupar e classificar os estudos. No entanto, observa-se uma dispersão dos construtos investigados, geralmente abordados de forma isolada, o que resulta em um campo fragmentado e com a necessidade de análises preditivas e fatoriais.

Nesse sentido, devido à fragmentação e às diferentes concepções do construto, é importante que os pesquisadores estabeleçam e sigam uma base conceitual sólida. Esse alinhamento epistemológico é relevante até mesmo para realizar comparações entre os estudos. Assim, a presente pesquisa foi fundamentada na linha teórica da POT.

Além disso, observou-se que até a década de 2010, a maioria das pesquisas sobre o tema estava focada nas atividades dos docentes em sala de aula e na compreensão dos conhecimentos, saberes e/ou competências que possuíam (Puentes et al., 2009). No entanto, ocorreu um avanço significativo na produção científica nesse aspecto, com estudos que agora exploram variáveis preditivas, realizam análises confirmatórias e adotam métodos de pesquisa mais sistemáticos.

Ademais, a análise temática realizada na revisão integrativa indicou três principais temas mais discutidos entre os artigos selecionados: i) Competências Socioemocionais, que se relacionam aos processos afetivoemocionais, pessoais e interpessoais (Gondim et al., 2014); ii) Competências Profissionais que consistem em conhecimentos relacionados à aprendizagem e práticas educacionais necessárias à atuação profissional dos docentes (Kunter et al., 2013); e iii) Competências Transversais, que abrangem competências que são aplicáveis em contextos diversos e podem permear todas as outras competências (Bennet et al., 1999). Pode-se inferir que as três categorias são interdependentes e podem ser desenvolvidas isoladamente, mas idealmente o sujeito deve ter a oportunidade de desenvolvê-las de forma integrada (Kunter et al., 2013).

Além disso, existem competências que podem ser desenvolvidas por todos os perfis de professores, independentemente do contexto em que estão inseridos (Esteves, 2009; I. Dias,

2010; Masetto, 2003; Perrenoud, 2000; Zabalza, 2009). No entanto, características individuais, organizacionais e do contexto exigem competências específicas, e isso justifica a necessidade de pesquisas em competências em diferentes contexto e épocas (Brandão & Borges-Andrade, 2007), pois a compreensão de uma teoria é influenciada pelo seu contexto (Gergen, 2012).

Dessa forma, a revisão integrativa sobre CD foi importante para mapear as competências mais estudadas nos últimos anos, averiguar os conceitos empregados ao constructo, identificar os clusters de principais autores sobre o tema, os artigos mais citados, quais os avanços e limitações do campo. Com isso realizou-se o objetivo específico I desta pesquisa e fundamentou teoricamente o objetivo específico II: Mapear as CD dos IF.

2.2 Análise de Necessidade de Aprendizagem (ANA) / Mapeamento de CD dos IF

Neste trabalho, optou-se por utilizar a terminologia Análise de necessidade de aprendizagem (ANA) em vez do termo LNT. Isso se deve ao fato de que as CD podem ser adquiridas de várias formas e por meio de fontes diversas, incluindo ações de aprendizagem formais quanto informais (Tardif, 2014; Zerbini et al., 2022).

É importante ressaltar que a ANA foi conduzida com base nos sete estágios detalhados no capítulo de síntese dos resultados. Esses estágios permitiram ampliar os níveis de análise para incluir grupos e equipes de trabalho. Além disso, ao examinar a legislação, diretrizes nacionais e documentos institucionais, como o planejamento estratégico e o plano político-pedagógico (apresentados no Plano de Desenvolvimento Institucional), foi possível mapear as atividades dos professores e identificar a relação entre os objetivos organizacionais e individuais. Ademais, o contexto político, econômico e sanitário foi considerado ao longo das etapas de mapeamento, como por exemplo, no questionário semiestruturado e nos grupos focais. Esse percurso metodológico corrobora com estudos que apontam a importância e a escassez de pesquisas que evidenciem o processo de LNT relacionando os objetivos individuais alinhados aos organizacionais (Bell et al., 2017; Cotes & Ugarte, 2021; R. R. Ferreira & Schneider, 2020; Martins et al., 2019; Zerbini, 2017).

Dessa forma, a análise documental permitiu o levantamento de 95 atividades docentes classificadas em duas macrocategorias: Profissional e Socioemocional. Este resultado vai ao encontro dos resultados da revisão integrativa outrora mencionada. Em sequência, a síntese das 95 atividades permitiu a aplicação de um questionário semiestruturado, que além das perguntas abertas, continha duas escalas: grau de importância e grau de frequência. Os resultados apresentaram um alto grau de importância e frequência para cada CD apresentada, indicando

que a documentação analisada é de fato aplicada pelos participantes desta pesquisa. Esses achados asseveram os resultados encontrados por Morais (2019) que pesquisou sobre a emocional docente em um IF.

Além disso, a análise de conteúdo do questionário semiestruturado revelou a identificação de duas competências que requerem aprendizagem: Competência Digital e Competência Socioemocional. A Competência Digital abrange a capacidade de utilizar efetivamente conhecimentos e habilidades para utilizar informações provenientes de diferentes dispositivos, sistemas e plataformas virtuais. A atualidade, que é fortemente marcada pela presença digital, tem influência direta na maneira como aprendemos, oferecendo ferramentas digitais interativas e cativantes. Essas questões estão diretamente ligadas à necessidade de aprendizagem por parte dos professores (Berestova et al., 2020; Kawamura, 2021; Starkey, 2020; Versuti, Andrade, & Zerbini, 2021; Walkoe & Luna, 2020).

No que diz respeito à Competência Socioemocional, novamente as opiniões expressas estão alinhadas com as demandas identificadas no contexto da educação contemporânea. A empatia, a flexibilidade, o aprendizado mútuo com pensamento crítico e a competência de comunicação são componentes essenciais que os professores precisam buscar constantemente em seu desenvolvimento profissional. Isso se deve ao fato de que os professores desempenham o papel de mediadores no processo de ensino-aprendizagem, portanto, são facilitadores desse processo (Kawamura, 2021; Versuti et al., 2021).

Assim, tanto a revisão integrativa quanto a análise documental apresentaram duas categorias de competências que parecem importantes: CSE e Profissionais. No entanto, a análise do questionário semiestruturado permitiu inferir que aquelas competências profissionais listadas em duas escalas são altamente importantes e frequentemente aplicadas, apensar disso, a análise de conteúdo das perguntas abertas permitiu identificar que dentre as competências profissionais, a Competência Digital requer atenção quanto à aprendizagem continuada. Outra competência apontada como necessária à aprendizagem docente foram as CSE.

Logo depois, os resultados dos grupos focais confirmaram as CSE predominantemente como as que mais demandam aprendizagem por parte dos docentes dos IF. Além delas, mais duas categorias foram identificadas com necessidade de aprendizagem: Competência em Gestão e a que denominamos de Institucionalidade. Ademais, variáveis de contexto foram destacadas na análise de conteúdo destes grupos.

Dessa forma, os dados coletados indicaram claramente a importância da gestão de processos e pessoas como uma demanda significativa para os professores nos IF. No entanto, é evidente que nem todos possuem experiência ou formação em gestão. Nesse contexto, a

necessidade de aprender competências em gestão se torna ainda mais evidente. Esses resultados estão alinhados com as descobertas de Renier, Storti e Sticca (2022), que ressaltam a importância de futuras pesquisas direcionadas para a prevenção e promoção da saúde mental dos gestores educacionais. É importante destacar que, nos IF, muitos desses gestores são docentes.

Outra demanda identificada diz respeito à institucionalidade. Foi destacada a necessidade dos IF estabelecerem e fortalecerem sua cultura organizacional, padronizarem processos e investirem em suporte organizacional. Como resultado, os professores apontaram a necessidade da aprendizagem em relação à verticalização do ensino, às bases teóricas da educação profissional e tecnológica, bem como à compreensão da natureza e das características específicas dos IF. Este resultado confirma o que estudos indicaram como necessidade que as organizações têm de evidenciar seus objetivos estratégicos, consolidar a cultura organizacional e preparar suas equipes de gestão de pessoas para aplicar ferramentas e técnicas de gestão efetivas (Bin Othayman, Mulyata, Meshari, & Debrah, 2022).

Outra variável de contexto destacada como ausente ou pouco frequente foi o “suporte à transferência” que requer o apoio dos colegas e superiores, bem como suporte material, para a aplicação de novos conhecimentos e habilidades no ambiente de trabalho (Martins et al., 2018b). Esse resultado contrasta os achados por Morais (2019) onde os professores de um IF destacaram receber o suporte de colegas e superiores, inclusive, isso era usado como estratégia de ampliação de repertório e de regulação emocional.

Resumidamente, nos grupos focais, foram identificadas duas variáveis de contexto que foram percebidas como ausentes ou pouco frequentes pelos participantes. A primeira é a institucionalidade, que abrange a padronização de processos, o conhecimento sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e as características específicas dos IF, bem como a cultura organizacional. A segunda variável é o suporte à transferência, relacionado ao apoio fornecido para aplicar os CHA no ambiente de trabalho. Além disso, as competências em gestão de processos e pessoas, competência digital, classificadas neste estudo como competências profissionais, juntamente com as CSE, foram identificadas como necessárias para a aprendizagem docente nos IF especialmente em dois tipos de relações: entre professores e alunos e entre professores e colegas de trabalho.

No que se refere à necessidade de aprendizagem de CSE, os resultados aqui encontrados, comparam-se aos indicados em alguns estudos (Albuquerque & Vasconcelos, 2019; Brasil, 2017; R. B. Ferreira et al., 2022; Lisboa & Rocha, 2021; Tessaro & Lampert, 2019). Apesar desses apontamentos, parece que tanto pesquisas nacionais quanto internacionais têm se

concentrado exclusivamente no ponto de vista dos estudantes e nas CSE voltadas para eles, deixando as CSE dos docentes em segundo plano (R. B. Ferreira et al., 2022; Lisboa & Rocha, 2021). Portanto, é fundamental ampliar a investigação e explorar mais a fundo as CSE dos professores, especialmente diante do atual contexto que amplia ainda mais a demanda socioemocional dos profissionais (Lozano-Peña, Sáez-Delgado, López-Angulo, & Mella-Norambuena, 2022).

Estes resultados contribuíram para o alcance do objetivo específico II: mapear as CD do IF. Além disso, tendo em conta que as CSE foram as mais frequentemente mencionadas, foi possível identificá-las em todos os estágios da etapa qualitativa até o momento. Isso levou ao cumprimento do objetivo específico III desta tese, que consiste em mapear as CSE dos professores nos IFs. Portanto, o próximo estágio a ser discutido abordará o objetivo específico IV: Construir uma Escala de Competências Socioemocionais Docente.

A revisão integrativa das competências docentes apresentou pesquisas que tratavam sobre CSE. Esse estágio do estudo foi muito importante ao processo de construção da escala, pois, faz parte do processo teórico descrito por Boateng et al. (2018), que engloba a investigação tanto da composição constitutiva do construto em estudo quanto da sua operacionalização. Além disso, de acordo com esses mesmos autores, é necessário investigar lacunas existentes no campo, inclusive em relação a instrumentos de medida.

Nesse sentido, cabe destacar dois pontos sobre a mensuração de CSE docente na literatura. Primeiro, há muitos estudos sobre CSE que acabam usando instrumentos que mensuram constructos associados à CSE, como por exemplo: habilidade social, inteligência emocional, o que interfere nos resultados e implicações teóricas e práticas (Marin, C. Silva, Andrade, Bernades, & Fava, 2017). Segundo, muitas escalas mensuram CSE docente exclusivamente na relação professor-aluno, aluno-aluno, aluno-professor, no entanto, as relações de trabalho acontecem dentro e fora da sala de aula, ou seja, a demanda por CSE docente vai para além da relação professor-aluno e isso também deve ser investigado (Lozano-Peña et al., 2022).

Dessa forma, uma vez que as CSE se mostraram como a categoria de competências mais recorrente nos estágios 1, 2, 3 e 4, foi realizada uma busca na literatura por escalas que explorassem as CSE dos docentes, tendo em conta suas interações sociais dentro e fora da sala de aula, e que abarcassem as CD apontadas na análise de necessidades aqui conduzida. A escala mais próxima das necessidades encontradas foi a desenvolvida pelo GROP (*Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica*), de Bisquerra (2005) e Bisquerra e Pérez (2007). No entanto,

os autores impuseram condições à adaptação do instrumento que não foram possíveis de atender.

Portanto, decidiu-se construir uma nova escala com base no modelo teórico do GROPE. Eles criaram um novo modelo de CSE a partir da revisão de propostas anteriores e com base no referencial teórico da educação emocional. Assim, eles consideram as CSE compostas por cinco dimensões: consciência emocional, regulação emocional, autonomia emocional, competência social e competências para a vida e o bem-estar (Bisquerra & Pérez, 2007). Essas dimensões foram apresentadas no capítulo V desta tese.

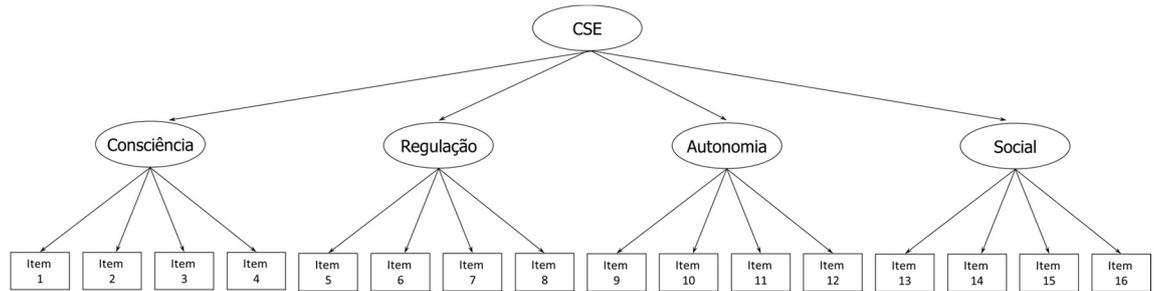
Assim, a construção da Escala de Competências Socioemocionais (ECSE) foi baseada no modelo do GROPE e nas etapas da ANA mencionadas anteriormente. A ECSE difere das escalas existentes por abordar não apenas a relação entre professor e aluno, mas também as relações entre professores e outros atores do ambiente educacional.

A validação de conteúdo desempenhou um papel crucial no desenvolvimento do instrumento: comitê de especialistas, validação semântica e por juízes, e, por fim, questionário piloto junto à população-alvo. Segundo Boateng et al. (2018) é a partir desse processo que se iniciam os estudos sobre as propriedades psicométricas de uma escala. Uma vez concluída essa etapa, o instrumento ficou pronto para ser utilizado na etapa quantitativa da tese que contemplou o V e último objetivo específico: verificar evidências de validade de uma escala de CSE docente.

2.3 Evidências de validade da ECSE Docente

Foram utilizadas análises de estatísticas descritas e Análise Fatorial Confirmatória (AFC). A AFC testa se o modelo hipotetizado se ajusta aos dados. Essa estimação é feita de forma interativa: inicia-se com uma estimação inicial, cujo ajuste aos dados é analisado, então, outras estimatórias são feitas e testadas, até que o modelo converge, ou seja, se ajusta adequadamente aos dados (Brown, 2015; Hair Jr. et al., 2019). Para esta análise foi testado o modelo teórico proposto como está representado na figura 4.1.

Figura 2.1 - Modelo Teórico da ECSE



Fonte: Elaborado pela autora com base em Bisquerra e Pérez (2007)

Os resultados deste estudo demonstraram um bom ajuste dos índices, e foram feitas algumas modificações sugeridas, resultando em índices de ajuste significativamente melhores. Além disso, observou-se que a CSE dos docentes se comportou de maneira similar nas duas relações investigadas: professores-alunos e professores-colegas de trabalho. No entanto, foram identificadas diferenças nas médias dessas relações, sendo que a relação professor-alunos apresentou médias mais altas em comparação à relação professor-colegas de trabalho.

Adicionalmente, dois itens específicos mostraram uma carga fatorial abaixo do mínimo esperado (0,50) em ambas as relações: o item 10, "Identifico a necessidade de uma pausa, respeitando os meus limites", e o item 11, "Procuro ajuda para lidar com situações de estresse". Na relação com colegas de trabalho, o item 3, "Avalio o quanto meu contexto de trabalho influencia no meu estado emocional", também apresentou uma carga fatorial inferior a 0,50. Esses resultados merecem destaque e podem indicar implicações práticas e teóricas.

Primeiramente, a discrepância nas médias entre as duas relações pode ser explicada pela variabilidade na forma como a CSE se manifesta na prática. Isso significa que uma pessoa pode aplicar a CSE de maneira diferente em cada relação (Gondim et al., 2014). Por exemplo, o item 11, "Procuro ajuda para lidar com situações de estresse", apresentou a menor carga fatorial em ambas as relações. Isso sugere que os docentes podem não se sentir à vontade para pedir ajuda em nenhuma das duas relações analisadas. Essa constatação está alinhada aos resultados da etapa qualitativa, que indicou uma percepção limitada de suporte por parte de colegas e superiores. Suporte é uma implicação prática que, em tese, é uma variável contextual e não individual (Martins et al., 2018b).

Em relação às implicações teóricas desses achados, é importante destacar que autores disseminais, baseiam-se em duas concepções fundamentais: a relação intrapessoal e a relação interpessoal. Isso implica que alguns comportamentos estão mais relacionados à forma como o sujeito se relaciona consigo mesmo, enquanto outros estão relacionados às interações com os outros (Gardner, 1995; Salovey & Mayer, 1990). Portanto, é pertinente inferir que, ao examinar

a relação do docente com outros agentes do ambiente educacional, é necessário verificar se os itens avaliados refletem comportamentos relevantes para as relações interpessoais.

Adicionalmente, os resultados revelaram que os valores de consistência interna foram satisfatórios, com exceção do fator "Autonomia Emocional" que apresentou um coeficiente ω de McDonald de 0,56 nas duas relações, abaixo do esperado (0,70). Além disso, esse fator também exibiu as cargas fatoriais mais baixas em ambas as relações. Esses achados indicam a importância de analisar a CSE dos docentes na relação interpessoal, levando em consideração se a descrição desses comportamentos reflete mais a dinâmica interpessoal do que a intrapessoal. Com base nisso, estudos como o de Pekaar, Bakker, van der Linden e Born (2018) têm explorado os fatores em duas escalas distintas: uma relacionada à dimensão intrapessoal e outra à dimensão interpessoal.

Segundo os autores mencionados, alguns indivíduos demonstram maior competência na regulação de suas próprias emoções em comparação à regulação das emoções dos outros, e vice-versa. Por exemplo, professores que se envolvem em excesso com as emoções de seus alunos podem ser capazes de regular as emoções dentro da sala de aula, mas correm o risco de se esgotarem devido à transferência dessas emoções para fora do ambiente escolar. Isso significa que a competência de regulação focada no outro, em determinados contextos, não implica necessariamente em competência na regulação de si mesmo. Essa constatação destaca a importância de especificar a fonte das emoções nos instrumentos utilizados, pois conclusões equivocadas podem ser tiradas caso essa distinção não seja feita (Pekaar et al., 2018).

Em resumo, a ECSE demonstrou ser confiável do ponto de vista psicométrico e apresentou evidências satisfatórias de validade. Portanto, o objetivo específico V foi alcançado, assim como todos os demais objetivos específicos, o que indica que o objetivo geral do estudo foi cumprido com sucesso. E quanto as respostas às perguntas que nortearam esta investigação? Pois bem, o APENDICE E, apresenta as 95 atividades que os professores precisam desempenhar para atender as demandas dos IFs, entretanto, reconhece-se que é possível que muitas outras ainda não estão listadas ali.

Quanto à segunda pergunta. Os resultados deste estudo indicam que três CDs precisam mais de aprendizagem docente nos IF: i) Competência Digital; ii) Competência em Gestão (essa por sua vez implica também em conhecimentos sobre as bases da Educação Profissional e Tecnológica, Verticalização do ensino e características dos IFs, o que denominamos neste estudo como "Institucionalidade" que não depende só dos indivíduos, mas também da

Instituição); E, por último, iii) Competências Socioemocionais, que são as mais recorrentes em todos os estágios desta pesquisa.

É relevante ressaltar que os participantes desta pesquisa possuem, em média, 17 anos de experiência como docentes, sendo que 51% possuem doutorado e mais de 89% já passaram por formação docente. Esses dados indicam a presença de experiência técnica e conhecimento especializado nesse contexto. No entanto, quando se trata das emoções e das relações interpessoais, assim como da percepção de suporte, os resultados revelam uma lacuna que precisa ser abordada.

Em tese, é necessário que os professores aprimorem suas competências socioemocionais, incluindo a consciência emocional tanto de si mesmos quanto dos outros, a regulação emocional tanto de si mesmos quanto dos outros, a autonomia emocional e a competência nas relações sociais. Essas competências são essenciais para lidar com contextos educacionais instáveis, nos quais os professores se deparam com uma variedade de demandas técnicas, emocionais e de interações sociais que vão além da relação professor-aluno.

A originalidade desta tese reside na introdução de um novo instrumento para o campo das CSE docentes. Além disso, este estudo aprofundou a discussão sobre as CDs ao analisar a literatura globalmente, identificando pontos de intersecção que apontam para uma base de competências promissoras para o exercício da docência e para orientar análises futuras. O estudo também ampliou a discussão sobre a aprendizagem docente, contribuindo para reflexões sobre a aprendizagem formal e informal, e resultou na adoção da terminologia ANA em vez de LNT. Nesse aspecto, as análises organizacionais e de equipes foram conduzidas com o devido respeito às necessidades de aprendizagem dos docentes, levando em consideração suas perspectivas e identificação de necessidades percebidas. Isso contribuiu com a produção de conhecimento e avanço metodológico nessa área.

Ainda no que diz respeito às contribuições teóricas e metodológicas, esta tese se destaca ao ampliar a discussão em relação à literatura existente, que geralmente prioriza investigações sobre a relação professor-aluno. Ao apontar a necessidade de desenvolvimento de CDs que abrangem as relações interpessoais para além da sala de aula, esta pesquisa contribui significativamente para o campo. Além disso, este trabalho identificou potenciais competências que são necessárias para o futuro do trabalho docente.

No que tange às contribuições metodológicas, destaca-se que, neste estudo, tanto docentes com cargos de gestão quanto aqueles sem cargos de chefia responderam aos questionários e participaram de grupos focais. Isso pode ter ajudado a reduzir o viés nas avaliações e a diminuir as discrepâncias entre os diferentes níveis organizacionais no

diagnóstico de necessidades (Bin Othayman et al., 2022). Além disso, a interdependência dos estágios de diagnóstico na etapa qualitativa foi essencial para aplicar a metodologia ANA de forma sistemática e ordenada. As análises temáticas e de conteúdo ampliaram as possibilidades de diagnóstico e facilitaram a produção de conhecimento.

As contribuições empíricas deste estudo dizem respeito ao uso da ECSE, que abrange as relações dos docentes para além da sala de aula, sugerindo discrepâncias na aplicação das CSE por parte dos docentes em diferentes contextos. Esses dados corroboram a literatura existente que ressalta a importância de explorar as CSE dos docentes a partir de diversas perspectivas. Além disso, esses resultados contribuem significativamente para a área de TD&E, ao fornecer um modelo estruturado que pode facilitar o desenvolvimento de programas de aprendizagem em CSE para docentes.

Os resultados apresentados indicam a necessidade de fortalecer a institucionalidade, ou seja, a estrutura e organização das instituições envolvidas. Mesmo após 15 anos de criação, os IFs precisam consolidar sua cultura organizacional, estabelecer processos padronizados e investir em aprendizagem sobre os princípios fundamentais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), bem como da verticalização do ensino e nas características específicas dos IFs. Além disso, é crucial investir em suporte organizacional, proporcionando recursos e mecanismos para apoiar o desenvolvimento contínuo dessas instituições. Essas medidas são essenciais para fortalecer a capacidade dos IFs em cumprir sua missão e promover um ambiente propício à formação e ao desenvolvimento dos estudantes e profissionais envolvidos.

Em relação as implicações práticas, a construção de uma nova medida para avaliar a CSE dos docentes pode ser um recurso valioso na elaboração de projetos e programas de formação continuada para professores. Essa medida pode fornecer subsídios para a instituição avaliar o quanto os professores percebem sua própria competência socioemocional e possuem habilidades que podem ser transferidas para o contexto de trabalho.

Além disso, os IFs podem promover ações baseadas nesse modelo de investigação, o que proporcionaria um ambiente educacional mais colaborativo e propício ao compartilhamento de informações e à aprendizagem entre pares. É fundamental reconhecer que as boas relações interpessoais, juntamente com a consciência e a regulação emocional, são elementos essenciais para o bem-estar e o desempenho satisfatório dos profissionais. Portanto, ao promover a aprendizagem e incentivar ações educacionais voltadas para o desenvolvimento das CSE, os IFs podem fazer uma diferença significativa no ambiente educacional como um todo.

Isso pode refletir numa contribuição social, pois, os professores em questão atendem a um público diversificado, que inclui tanto os estudantes matriculados quanto os pais e a

comunidade envolvida em atividades de extensão. É importante destacar que esse público em particular pertence a uma população mais vulnerável, para a qual o acesso aos IFs representa uma oportunidade crucial de desenvolvimento profissional.

Diante dessa realidade, é fundamental que os professores estejam preparados para lidar com a diversidade de demandas decorrentes das particularidades desses diferentes públicos. Quanto mais preparados os professores estiverem nesse sentido, maior será a qualidade do atendimento prestado a esses públicos e mais apoio e recursos eles terão para enfrentar os desafios inerentes à profissão.

Ao promover a formação continuada e o aprimoramento das CSE dos docentes, as Instituições de Ensino podem promover um melhor atendimento às necessidades do público que atende, fortalecendo assim o suporte e os recursos disponíveis para os professores enfrentarem os desafios e desempenharem efetivamente sua profissão. Essa abordagem contribuirá para a formação integral dos estudantes e para o desenvolvimento da comunidade em geral.

Quanto às limitações, a primeira é o N da amostra na etapa qualitativa. A participação de apenas 31 docentes não representa toda a população de professores da EBTT. Além disso, apenas 3 regiões do Brasil participaram do estudo. Isso pode ter limitado o diagnóstico de necessidades e conseqüentemente as classificações de categorias e a construção de itens para o instrumento de medida.

Uma limitação relevante deste estudo é o fato de se concentrar exclusivamente nos professores dos IF, uma carreira específica que existe apenas no Brasil. Essa restrição do contexto do estudo pode limitar sua aplicabilidade no âmbito internacional, uma vez que a carreira de EBTT é exclusiva do país. Portanto, para expandir e internacionalizar a produção de conhecimento científico sobre as CSE docente, futuras derivações deste trabalho podem explorar carreiras mais abrangentes, como a docência no ensino superior ou em outros níveis de formação, permitindo uma comparação e análise mais ampla em diferentes contextos internacionais. Isso proporcionaria uma perspectiva mais abrangente sobre a relação entre a CSE docente e a prática educacional em escala global.

Outra limitação reside na concentração da amostra no estado de São Paulo. É importante ressaltar que esse estado apresenta características específicas, como uma população com melhor renda per capita e níveis mais elevados de escolaridade em comparação a outros estados do país. Portanto, para estudos futuros que utilizem o modelo de investigação apresentado, é recomendável investigar outros estados brasileiros, a fim de verificar se os achados deste estudo se mantêm consistentes em contextos regionais diversos. Dessa forma, será possível obter uma

compreensão mais abrangente e representativa da relação entre as CSE dos docentes e as diferentes realidades do país.

Uma limitação importante a ser destacada é relacionada ao fator "Autonomia Emocional" da ECSE, que engloba comportamentos tanto interpessoais quanto intrapessoais. No entanto, é possível que a interpretação de alguns itens desse fator tenha sido mais relacionada à dimensão intrapessoal, o que pode ter influenciado as baixas cargas fatorias observadas na ECSE, especialmente considerando que foram utilizadas duas escalas de relações interpessoais na amostra testada. Essa possível sobreposição de conceitos pode ter impactado na clareza e especificidade dos itens e, conseqüentemente, nos resultados fatorias da escala.

Os resultados apresentados nesta tese levantam importantes discussões que podem orientar uma agenda de pesquisa futura no campo das CSE docente. Algumas sugestões para pesquisas adicionais incluem:

1. Estudos longitudinais: Realizar pesquisas que acompanhem os professores ao longo do tempo, antes e após intervenções ou ações de aprendizagem de CSE. Isso permitiria uma compreensão mais profunda dos efeitos dessas intervenções e sua relação com o desenvolvimento da CSE ao longo da carreira docente.

2. Aprendizagem de CSE: Investigar como os professores aprendem as CSE. Explorar o processo de aquisição de CSE tanto na aprendizagem formal, como em cursos de formação de professores, quanto na aprendizagem informal, através de experiências e interações cotidianas.

3. Trilhas de aprendizagem de CSE: Desenvolver propostas de trilhas de aprendizagem específicas para o desenvolvimento da CSE. Isso pode incluir propostas para cursos de formação inicial de professores e programas de formação continuada, visando aprimorar as CSE dos docentes.

4. Comparação entre professores iniciantes e experientes: Realizar estudos comparativos entre professores em diferentes estágios de carreira, investigando como a experiência afeta a aquisição e a aplicação das CSE.

5. Associações com outras variáveis: Explorar associações entre a CSE e outras variáveis, como o Suporte à Transferência, características contextuais e características individuais dos professores. Investigar como essas variáveis se relacionam com as CSE e como podem influenciar seu desenvolvimento e aplicação.

6. Implicações para o bem-estar e saúde mental dos professores: Analisar o impacto das CSE no bem-estar e saúde mental dos professores. Investigar em que medida as CSE podem atuar como fatores de proteção para o estresse e o desgaste emocional dos docentes.

7. Seria interessante, inclusive, aplicar a ECSE entre docentes e técnicos administrativos das Instituições de Ensino, pois essa é uma relação recorrente no ambiente educacional.

8. Estudos futuros podem propor novos itens para o fator "Autonomia Emocional" ou explorar separadamente os comportamentos intrapessoais e interpessoais.

Essas são apenas algumas sugestões de pesquisa que podem contribuir tanto para o avanço teórico no campo da CSE docente, quanto para a aplicação prática desses conhecimentos, visando melhorar a qualidade de vida dos professores e a eficácia de sua prática pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbad, G. D. S., Loiola, E., Zerbini, T., & Borges-Andrade, J. E. (2013). Aprendizagem em organizações e no trabalho. In L. O. Borges, & L. Mourão (Orgs.), *O trabalho e as organizações: atuações a partir da Psicologia* (pp. 497 – 526). Porto Alegre, SP: Artmed.
- Abbad, G., Zerbini, T., & Souza, D. B. L. (2010). Panorama das pesquisas em educação a distância no Brasil. *Estudos de psicologia*, 15(3), 291-298. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2010000300009>
- Abreu, N. R., Baldanza, R. F., & Gondim, S. M. (2009). Os grupos focais on-line: Das reflexões conceituais à aplicação em ambiente virtual. *R. Gest. Tecn. Sist. Inf. /JISTEM Journal of Information Systems and Technology Management*, 6(1), 05-24. <https://doi.org/10.4301/S1807-17752009000100001>
- Albuquerque, R. N., & Vasconcelos, H. C. (2019). Competências socioemocionais em sala de aula: Uma questão de saúde mental. *Not. Construir*, 20(109): 35-40. <https://doi.org/10.14295/online.v14i53.2775>
- Alexander, P. A. (2017). Reflection and Reflexivity in Practice Versus in Theory: Challenges of Conceptualization, Complexity, and Competence. *Educational Psychologist*, 52(4), 307–314. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1350181>
- Anderson, L. (2020). Schooling for Pupils with Autism Spectrum Disorder: Parents' Perspectives. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(12), 4356–4366. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04496-2>
- Azad, G. F., Gormley, S., Marcus, S., & Mandell, D. S. (2019). Parent–teacher problem solving about concerns in children with autism spectrum disorder: The role of income and race. *Psychology in the Schools*, 56(2), 276–290. <https://doi.org/10.1002/pits.22205>
- Bandeira, Y. M., & de Souza, P. C. Z. (2014). Mobilização de competências na profissão docente: Contribuições do modelo da competência. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 273–281. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182745>
- Bardin, L. (2014) *Análise de conteúdo*. Lisboa, PT: Edições 70.
- Bell, B. S., Tannenbaum, S. I., Ford, J. K., Noe, R. A., & Kraiger, K. (2017). 100 years of training and development research: What we know and where we should go. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 305-323. <https://doi.org/10.1037/apl0000142>
- Bennett, N., Dunne, E., & Carré, C. (1999). Patterns of core and generic skill provision in higher education. *Higher education*, 37(1), 71-93.
- Beraldo, R. M. F., & Maciel, D. A. (2016). Competências do professor no uso das TDIC e de ambientes virtuais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(2), 209–218. <https://doi.org/10.1590/2175-353920150202952>
- Berestova, A., Gayfullina, N., & Tikhomirov, S. (2020). Leadership and functional competence development in teachers: World experience. *International Journal of Instruction*, 13(1), 607-622. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13139a>
- Bin Othayman, M., Mulyata, J., Meshari, A., & Debrah, Y. (2022). The challenges confronting the training needs assessment in Saudi Arabian higher education. *International Journal*

of *Engineering Business Management*, 14, 1–13.
<https://doi.org/10.1177/18479790211049706>

- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bloom, B., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1972). *Taxonomia dos Objetivos Educacionais – Domínio Cognitivo*. Porto Alegre, RS: Editora Globo.
- Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quiñonez, H. R., & Young, S. L. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: A primer. *Frontiers in public health*, 6, 149.
<https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00149>
- Brandão, H. P. (2007). Competências no trabalho: Uma análise da produção científica brasileira. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 12(2), 149-158.
- Brandão, H. P. (2018). *Mapeamento de Competências: Ferramentas, exercícios e aplicações em gestão de pessoas* (2ª. Ed., 2ª. reimpr.). São Paulo, SP: Atlas.
- Brasil. (2008). Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. *Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm
- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Brasília, DF: Ministério da Educação. Recuperado de <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Publications.
- Byrne, B. M. (2013). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Londres, UK: Routledge.
- Carvalho, O. F., & Souza, F. H. M. (2014). Formação do docente da educação profissional e tecnológica no Brasil: Um diálogo com as faculdades de educação e o curso de pedagogia. *Educação e Sociedade*, 35(128), 629-996. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 out. 2018.
- Cigularov, K. P., & Dillulio, P. (2020). Does rater job position matter in training needs assessment? A study of municipal employees in the USA. *International Journal of Training and Development*, 24(4), 337–356. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12200>
- Cotes, J., & Ugarte, S. M. (2021). A systemic and strategic approach for training needs analysis for the International Bank. *Journal of Business Research*, 127(May), 464–473.
<https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.05.002>
- Del-Moral, M^a. E., Villalustre, L., & Neira, M^a. R. (2016). Digital Storytelling: Activating Communicative, Narrative and Digital Competences in Initial Teacher Training. *Ocnos*, 15(1), 22-41. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.923
- Dias, I. (2010). Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 73-78.

- Durand, T. (2000). The alchemy of competency. *Revue Française de Gestion*, 41(253), 267–295. <https://doi.org/10.3166/RFG.160.261-292>
- Dybå, T., & Dingsøyr, T. (2008). Streingth of evidence in Systematic Reviews in software engineering. *Empirical Software Engineering and Measurement (ESEM)*, 8.
- Eckes, A., Großmann, N., & Wilde, M. (2018). Studies on the effects of structure in the context of autonomy-supportive or controlling teacher behavior on students' intrinsic motivation. *Learning and Individual Differences*, 62(January), 69–78. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.01.011>
- Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 8, 37-48.
- Feather, K. A., & Carlson, R. G. (2019). An Initial Investigation of Individual Instructors' Self-Perceived Competence and Incorporation of Disability Content Into CACREP-Accredited Programs: Rethinking Training in Counselor Education. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 47(1), 19–36. <https://doi.org/10.1002/jmcd.12118>
- Fernández-Cruz., F., & Fernández-Dias, M^a J. (2016). Generation Z's Teacher and their digital skills. *Comunicar*, 24(46), 97-105. <https://doi.org/10.3916/C46-2016-10>
- Ferreira, R. B., Fecury, A. A., Oliveira, E. de, Dendasck, C. V., & Dias, C. A. G. de M. (2022). Competências socioemocionais em publicações em educação nos últimos cinco anos: Uma breve revisão. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo Do Conhecimento*, 131–145. <https://doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/publicacoes-em-educacao>
- Ferreira, R. R., & Schneider, D. (2020). Learning Needs Assessment at Work (LNA): Past, Present and Future. *Journal of Public Management Research*, 6(1), 1-23. <https://doi.org/10.5296/jpmr.v6i1.15965>
- Fraser, M. T. D., & Gondim, S. M. G. (2004). Da fala do outro ao texto negociado: Discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia*, 14(28), 139-152. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2004000200004>
- Freitas, R. de C., Guimarães, A., & de Menezes, G. (2019). Teacher competencies in higher education for the learning of millennials and their successors. *Revista Lusofona de Educacao*, 45(45), 239–256. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle45.16>
- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas. A teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Garner, P. W., Bender, S. L., & Fedor, M. (2018). Mindfulness-based SEL programming to increase preservice teachers' mindfulness and emotional competence. *Psychology in the Schools*, 55(4), 377–390. <https://doi.org/10.1002/pits.22114>
- Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. In W. Bauer, & G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 64-89). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gergen, K. J. (2012). *Toward transformation in social knowledge*. Springer Science.

- Godoy, A. S. (1995) A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas. *Revista de Administração de Empresas*, 35(4), 65-71.
- Gondim, S. M. G., Morais, F. A., & Brantes, C. A. A. (2014). Socio-emotional competences: A key factor on the development of work competences. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 14(4), 394–406.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The future of children*, 27(1), 13-32. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0001>
- Gyeltshen, K., Kamnuansilpa, P., Crumpton, C. D., & Wongthanavas, S. (2021). Training needs assessment of the Royal Bhutan Police. *Police Practice and Research*, 22(1), 409-425.
- Hair Jr, J. F., Babin, B. J., Money, A. H., & Samouel, P. (2005). *Fundamentos de métodos de pesquisa em administração*. São Paulo, SP: Artmed.
- Hair Jr., J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Multivariate data analysis* (6a ed.). New York, NY: Cengage Learning.
- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2014). Predicting teachers' instructional behaviors: The interplay between self-efficacy and intrinsic needs. *Contemporary Educational Psychology*, 39(2), 100–111. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.02.001>
- Ignácio, F., Ramirez, R. A., & Bergamo, R. O. C. (2021). Competências socioemocionais e educação profissional: Práticas docentes em ensino remoto. *Revista Interdisciplinar em Educação e Territorialidade – RIET*, 2(2), 246 -263. <https://doi.org/10.30612/riet.v2i2.14463>
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). (2019). *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023*. São Paulo: IFSP. Recuperado de: <http://www2.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/pdi.html>
- Jansen in de Wal, J., den Brok, P. J., Hooijer, J. G., Martens, R. L., & van den Beemt, A. (2014). Teachers' engagement in professional learning: Exploring motivational profiles. *Learning and Individual Differences*, 36, 27–36. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.08.001>
- Jiménez-Macías, I. U., Vázquez-González, G. C., Juárez-Hernández, L. G., & Bracamontes-Ceballos, E. (2021). Inventario de habilidades socioemocionales y salud mental para profesores de educación superior: Validez de contenido. *Revista Fuentes*, 23(2). <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.12052>
- Kawamura, C. A. D. (2021). Geração alfa e o ensino da língua inglesa: Percepções dos professores a respeito da mudança de perfil geracional. *Revista CBTECLE*, 2(1), 200-217.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3a. Ed.). New York: The Guilford Press.
- Kozlowski, S. W. J., & Klein, K. J. (2000). A multilevel approach to theory and research in organizations: Contextual, temporal, and emergent processes. In K. J. Klein, & S. W. J. Kozlowski (Eds.), *Multilevel theory, research, and methods in organizations: Foundations, extensions, and new directions* (pp. 3–90). Jossey-Bass/Wiley.

- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology, 105*(3), 805–820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>
- Lang, S. N., Jeon, L., Sproat, E. B., Brothers, B. E., & Buettner, C. K. (2020). Social Emotional Learning for Teachers (SELF-T): A Short-term, Online Intervention to Increase Early Childhood Educators' Resilience. *Early Education and Development, 31*(7), 1112–1132. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1749820>
- Larsen, T., & Samdal, O. (2012). The importance of teachers' feelings of self efficacy in developing their pupils' social and emotional learning: A Norwegian study of teachers' reactions to the Second Step program. *School Psychology International, 33*(6), 631–645. <https://doi.org/10.1177/0143034311412848>
- Lauermann, F., & König, J. (2016). Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding The links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout. *Learning and Instruction, 45*, 9–19. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.006>
- Lisboa, A. C., & Rocha, P. A. M. (2021). Competências socioemocionais e docência: A BNCC e as novas exigências na formação de professores. In P. A. D. Castro (Ed.), *Educação como (re)Existência: Mudanças, conscientização e conhecimento* (vol. 1, pp. 1-26). Campina Grande: Ralize Editora.
- Lozano-Peña, G., Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., & Mella-Norambuena, J. (2021). Teachers' Social–Emotional Competence: History, Concept, Models, Instruments, and Recommendations for Educational Quality. *Sustainability, 13*(21), 12142. <https://doi.org/10.3390/su132112142>
- Machado, L. R. S. (2011). O desafio da formação de professores para a EPT e PROEJA. *Educação e Sociedade, 32*(116), 689-704. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300005>
- Malhotra, N. K. (2012). *Pesquisa de marketing: Uma orientação aplicada*. Porto Alegre, RS: Bookman.
- Marin, A. H., Silva, C. T. da, Andrade, E. I. D., Bernardes, J., & Fava, D. C. (2017). Social-emotional competence: Concepts and associated instruments. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas, 13*(2), 92–103. <https://doi.org/10.5935/1808-5687.20170014>
- Marôco, J. (2021). *Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, software & aplicações* (3ª. Ed.). ReportNumber.
- Marques, A. M., Tanaka, L. H., & Fóz, A. Q. B. (2019). Avaliação de programas de intervenção para a aprendizagem socioemocional do professor: Uma revisão integrativa. *Revista Portuguesa de Educação, 32*(1), 35-51. <https://doi.org/10.21814/rpe.15133>
- Martins, L. B., Zerbini, T., & Medina, F. J. (2018a). Estrutura Fatorial e Propriedades Psicométricas da Escala de Suporte à Transferência de Treinamento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 34*(1988), 1–9. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3452>
- Martins, L. B., Zerbini, T., & Medina, F. J. (2018b). Learning strategies scale: adaptation to Portuguese and factor structure. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 31*(12), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s41155-018-0092-1>

- Martins, L. B., Zerbini, T., & Medina, F. J. (2019). Impact of Online Training on Behavioral Transfer and Job Performance in a Large Organization. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 35, 27-37. <http://doi.org/105093/jwop2019a4>
- Masetto, M. T. (2003). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo, SP: Summus.
- Meneses, P. P. M., Zerbini, T., & Abbad, G. (2010). *Manual de Treinamento Organizacional*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Morais, F. A. D. (2019). *Emoções no contexto da Educação profissional e tecnológica: contribuições para a compreensão do trabalho emocional docente* (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia. Recuperado de: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/29101/1/TESE_FRANCIANE%20ANDRADE_UFBA-2.pdf
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: Algunas evidencias. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(2), 437-454. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1292>
- Pasquali, L. (2012). *Análise fatorial para pesquisadores. Laboratório de Pesquisa em Avaliação e Medida (LabPAM)*. Brasília, DF: Universidade de Brasília.
- Pekaar, K. A., Bakker, A. B., van der Linden, D., & Born, M. P. (2018). Self-and other-focused emotional intelligence: Development and validation of the Rotterdam Emotional Intelligence Scale (REIS). *Personality and Individual Differences*, 120, 222–233. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.045>
- Pereira, L. M. R., Loiola, E., & Gondim, S. M. G. (2016). Aprendizagem de competências, suporte à transferência de aprendizagem e desempenho docente: Evidência de validação de escala e teste de relações. *O&S*, 23(78), 438-459
- Pereira, W. C., & Nascimento, F. D. C. B. (2021). Nível das competências socioemocionais de alunos do ensino médio no contexto da pandemia de COVID-19. *Revista Docentes*, 11-19.
- Pérez-Escoda, A., Castro-Zubizarreta, A., & Fandos-Igado, M. (2016). La competencia digital de la Generación Z: claves para su introducción curricular en la Educación Primaria Digital. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación = Scientific Journal of Media Education*, 49(4), 71-79.
- Pérez-Escoda, N. P. (2016). Cuestionarios del GROPE para la evaluación de la competencia emocional (CDE). In J. L. Soler, L. Aparicio, O. Diaz, E. Escolano, & M. A. Rodriguez (Eds.), *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 690-705). Ediciones Universidad de San Jorge.
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G., & Soldevila, A. (2010). Construcción Del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (QDE-A). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 367-379.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., & Bisquerra, R. (2018). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 10(28), 1183–1208. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i28.1530>

- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Bisquerra, R., & Alegre, A. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *10*(3), 1183-1208.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar* (P. Ramos, trad.). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Pilati, R., & Abbad, G. (2005). Análise fatorial confirmatória da escala de impacto do treinamento no trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *21*(1), 43-51. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722005000100007>
- Pilati, R., (2006). História e importância de TD&E – TD&E. In J. E. Borges-Andrade, G. S. Abbad, & L. Mourão (Orgs.), *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: Fundamentos para a gestão de pessoas* (1ª ed., pp. 159-176). Porto Alegre, RS: Bookman.
- Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L. (2012). *Estágio e docência*. São Paulo, SP: Cortez.
- Plataforma Nilo Peçanha. (2023). Recuperado de: <https://www.plataformanilopeçanha.org>
Acesso: 24 abril 2023.
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2006). The content validity index: Are you sure you know what's being reported? critique and recommendations. *Research in Nursing & Health*, *29*(5), 489–497. <https://doi.org/10.1002/nur.20147>
- Puentes, R. V., Aquino, O. F., & Neto, A. Q. (2009). Profissionalização dos professores: Conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. *Educar*, *34*, 169-184.
- Raghuram, S., Hill, N. S., Gibbs, J. L., & Maruping, L. M. (2019). Virtual work: Bridging research clusters. *Academy of Management Annals*, *13*(1), 308-341. <https://doi.org/10.5465/annals.2017.0020>
- Renier, F., Storti, B. C., & Sticca, M. (2022). Psychosocial risk factors in the work of managers: Systematic review. *Actualidades en Psicología*, *36*(133), 118-132. <http://dx.doi.org/10.15517/ap.v35i131.48518>
- Rosseel, Y. (2019). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, *48*(2), 1-36.
- RStudio Team. (2022). RStudio: Integrated development for R (version 2022.2.2.485) [Computer software] (2022.2.2.485). RStudio, Inc. <http://www.rstudio.com/>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, *9*(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Schiefele, U., & Schaffner, E. (2015). Teacher interests, mastery goals, and self-efficacy as predictors of instructional practices and student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, *42*, 159–171. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.06.005>
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The future of children*, *27*(1), 137-155. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>
- Silva, B. B., & Ferreira, M. C. P. L. (2020). Educação socioemocional e suas repercussões no contexto escolar. In *Anais do V Seminário de Produção Científica do Curso de*

Psicologia da Unievangélica. Recuperado de:
<http://repositorio.aee.edu.br/handle/aee/17050>

- Siri, A., Supartha, I. W. G., Sukaatmadja, I. P. G., & Rahyuda, A. G. (2020). Does teacher competence and commitment improve teacher's professionalism. *Cogent Business and Management*, 7(1). <https://doi.org/10.1080/23311975.2020.1781993>
- Starkey, L. (2019). A review of research exploring teacher preparation for the digital age. *Cambridge Journal of Education*, 5(1), 37-56. <https://10.1080/0305764X.2019.1625867>
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional* (17ª. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tessaro, F., & Lampert, C. D. (2019). Desenvolvimento da inteligência emocional na escola: Relato de experiência. *Rev. Psicol. Esc. Educ.*, 23(e178696). <https://doi.org/10.1590/2175-35392019018696>
- Valdivieso, J. A., Carbonero, M. A., & Martín-Antón, L. J. (2013). La competencia docente autopercebida del profesorado de Educación Primaria: Un nuevo cuestionario para su medida. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 47-78. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.5622>
- Valente, S., Monteiro, A. P., & Lourenço, A. A. (2019). The relationship between teachers' emotional intelligence and classroom discipline management. *Psychology in the Schools*, 56(5), 741-750. <https://doi.org/10.1002/pits.22218>
- van Dinther, M., Dochy, F., Segers, M., & Braeken, J. (2013). The construct validity and predictive validity of a self-efficacy measure for student teachers in competence-based education. *Studies in Educational Evaluation*, 39(3), 169-179. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.05.001>
- Vargas, M. R. M., & Abbad, G. S. (2006). Bases conceituais em treinamento, desenvolvimento e educação – TD&E. In J. E. Borges-Andrade, G. S. Abbad, & L. Mourão (Orgs.), *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: Fundamentos para a gestão de pessoas* (1ª. ed., pp. 137-175). Porto Alegre, RS: Bookman.
- Vergara, S. C. (2009). *Métodos de coleta de dados no campo*. São Paulo, SP: Atlas.
- Versuti, F. M., Andrade, R. B. N. M., & Zerbini, T. (2020). Estratégias de Aprendizagem em Cursos Ofertados à Distância: Diferença entre Cursos de Licenciatura e Extensão. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 36(e3631). <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3631>
- Vieira, A. R. (2014). *A formação de professores para o ensino de Administração baseado em competências: Possibilidades e desafios* (Tese de Doutorado, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil). Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96132/tde-30012015-142038/pt-br.php>
- Voss, T., Wagner, W., Klusmann, U., Trautwein, U., & Kunter, M. (2017). Changes in beginning teachers' classroom management knowledge and emotional exhaustion during the induction phase. *Contemporary Educational Psychology*, 51(August), 170-184. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.08.002>

- Waaqid, B., Garner, P. W., & Owen, J. E. (2013). Infusing Social Emotional Learning into the Teacher Education Curriculum. *International Journal of Emotional Education*, 5(2), 31-48.
- Walkoe, J. D. K., & Luna, M. J. (2020). What We are Missing in Studies of Teacher Learning: A Call for Microgenetic, Interactional Analyses to Examine Teacher Learning Processes. *Journal of the Learning Sciences*, 29(2), 285–307. <https://doi.org/10.1080/10508406.2019.1681998>
- Yang, Y., Cox, C., & Cho, Y. J. (2020). Development and Initial Validation of Cultural Competence Inventory–Preservice Teachers. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 38(3), 305–320. <https://doi.org/10.1177/0734282919848890>
- Yao, J., Rao, J., Jiang, T., & Xiong, C. (2020). What Role Should teachers play in Online Teaching during the COVID-19 Pademic? *Evidence from China: SIEF. Sci Insigt Edu Front*, 5(2), 517-524.
- Yu, S. Y. (2019). Head Start Teachers’ Attitudes and Perceived Competence Toward Inclusion. *Journal of Early Intervention*, 41(1), 30–43. <https://doi.org/10.1177/1053815118801372>
- Zabalza, M. A. (2009). *Competencias docentes del professorado universitário: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A., & Cerdeiriña, M. (2012). *Profesor AEs y profesión docente, entre el “ser” y el “estar”*. Madrid: Narcea.
- Zerbini, T. (2007). *Avaliação da transferência e treinamento em curso a distância*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.
- Zerbini, T. (2017). *Avaliação e Efetividade de Ações Educacionais ofertadas a Distância: Importância, Resultados de Pesquisa e Tendências*. (Tese de Livre-Docência, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo).
- Zerbini, T., & Abbad, G. (2010). Aprendizagem induzida pela instrução em contexto de organizações e trabalho: uma análise crítica da literatura. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 13(2), 177-193.
- Zerbini, T., Sticca, M. G., Coelho Jr., F. A., Martins, L. B., Marcôn, S. R. A., & Macêdo, K. B. (2022). Gestão do teletrabalho e o ensino remoto: Ações de aprendizagem formal e informal como ferramentas de intervenção. In M.N. Carvalho-Freitas, D.R.C. Bentivi, E.A. Ribeiro, M.M. Moraes, R. Di Lascio, & S.C. Barros (Orgs.), *Psicologia Organizacional e do Trabalho: Perspectivas Teórico-Práticas* (pp. 88-105). Campinas, SP: Vetor.

ANEXOS

Anexo A- Aprovação do Comitê de Ética



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Comitê de Ética em Pesquisa

Campus de Ribeirão Preto

Of.CEP/FFCLRP-USP/008-dgfs.

Ribeirão Preto, 22 de abril de 2021.

Prezado(a) Pesquisador(a),

Comunicamos a V. Sa. que o projeto de pesquisa intitulado “Formação de professores para a educação básica, técnica e tecnológica: proposta de um modelo de desenvolvimento de competências”, CAAE nº 40617920.4.0000.5407 , foi **aprovado** *ad referendum* do Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP em 28/01/2021 e referendado em sua 212ª Reunião Ordinária realizada em 18.02.2021.

Solicitamos que eventuais modificações ou emendas ao projeto de pesquisa sejam apresentadas ao CEP, de forma sucinta, identificando a parte do projeto a ser modificada e suas justificativas. De acordo com a Resolução nº466 de 12/12/2012, devem ser entregues relatórios semestrais e, ao término do estudo, um relatório final sempre via Plataforma Brasil.

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª Patrícia Nicolucci
 Coordenadora

Ao(À) Senhor(a)
Cristiane Souza de Lacerda
 Programa de Pós-graduação em Psicologia da FFCLRP-USP

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP USP
 Fone: (16) 3315-4811 Avenida Bandeirantes, 3900 - bloco 01 da Administração - sala 07
 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil
 Homepage: <http://www.ffclrp.usp.br> - e-mail: coetp@listas.ffclrp.usp.br

Anexo B – Termo de autorização para realização da pesquisa na instituição

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Prezado Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de São Paulo – USP

Na função de representante legal do Instituto Federal de São Paulo - IFSP, informo que o projeto de pesquisa intitulado: **Formação de professores para a educação básica, técnica e tecnológica: proposição de um modelo de desenvolvimento de competências**, apresentado pela pesquisadora **Cristiane Souza de Lacerda**, que tem como objetivo principal: **elaborar um modelo de programa voltado ao desenvolvimento das competências necessárias à docência da EBTT**, não preterindo os critérios estabelecidos na legislação vigente, foi analisado e considerando que o mesmo siga os preceitos éticos descritos pelas Resoluções n. 466 de 2012 e 510 de 2016 do Conselho Nacional de Saúde, fica autorizada a sua realização após a apresentação do parecer favorável emitido pelos Comitês de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da USP e do CEP-IFSP.

Dados do Responsável Legal pela Instituição na qual ocorrerá a Pesquisa:

Nome: Eduardo Antonio Modena

Cargo: Reitor (DOU n. 67/2013 — Seção 2 — Página 1 — Decreto de 08 de abril de 2013)

São Paulo, 04 de março de 2021.

Eduardo Antonio Modena

Reitor do IFSP

Anexo C – Aceite da Revisão Sistemática para apresentação oral e publicação nos anais eletrônicos da ANPAD

EnANPAD 2021
On-line - 4 - 8 de out de 2021



DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que o trabalho EPQ - Saberes e Práticas Docentes em Administração e Contabilidade - "Competências Docentes: Uma Revisão de Literatura" dos autores Cristiane Souza de Lacerda (/) e Thaís Zerbini (Prog de Pós-Grad em Admin de Organizações - PPGAO/FEA-RP/USP - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo), foi submetido e selecionado para apresentação oral e publicação nos anais eletrônicos da ANPAD (site), no EnANPAD 2021, que ocorrerá em On-line - 4 - 8 de out de 2021.

Atenciosamente

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'CB', is centered below the text 'Atenciosamente'.

Claudia Bitencourt
Diretora Científica da ANPAD
Triênio 2021-2023

APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-Grupo Focal

Termo De Consentimento Livre E Esclarecido

Prezado (a) Participante,

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa intitulada **“Formação de professores para a educação básica, técnica e tecnológica: proposição de um modelo de desenvolvimento de competências”** que tem como objetivo elaborar um modelo de programa voltado ao desenvolvimento das competências necessárias ao desempenho da docência de EBTT, que está sendo desenvolvida por mim, Cristiane Souza de Lacerda, e orientada pela Prof^a. Dr^a. Thaís Zerbini. Por meio desta pesquisa, poderemos identificar quais conhecimentos, habilidades e atitudes os professores de EBTT precisam desenvolver para aprimorar seus trabalhos, superar desafios da docência acrescida das atividades de pesquisa, extensão e gestão educacional, considerando ainda a atenção à saúde no trabalho. Afirmamos também que sua participação será importante e contribuirá para o desenvolvimento da educação básica, técnica e tecnológica deste país.

Caso aceite, sua colaboração constituirá em participar de um Grupo Focal que terá perguntas sobre conhecimentos, habilidades e atitudes utilizadas no seu exercício na docência EBTT e responder a um questionário sociodemográfico. O Grupo Focal será realizado de maneira online, através dos aplicativos *Skype* ou *Google meet*, conforme sua preferência. Além disso, durará aproximadamente em torno de 60 minutos, podendo variar de acordo com a sua participação.

Destacamos que o Grupo Focal será realizado respeitando o seu tempo, espaço e conveniência, não trazendo nenhum risco à sua imagem e aos seus compromissos. A priori o único desconforto que pode gerar são as questões relacionadas ao seu trabalho como docente, porém, será assegurado o direito de interromper o Grupo Focal a qualquer momento sem qualquer prejuízo. A sua participação é voluntária e este estudo não irá interferir em suas atividades cotidianas ou expor de alguma forma a sua imagem. Os procedimentos necessários serão realizados no dia e horário respeitando a sua disponibilidade. Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme as leis vigentes no Brasil. Além disso, outras informações são relevantes, a saber: não lhe será cobrado nada e não haverá gastos na sua participação neste estudo, bem como não haverá remuneração por sua participação e não haverá benefícios imediatos na sua participação. Em caso de despesas eventuais e não previstas, o pesquisador se compromete em ressarcir.

Ao aceitar participar da pesquisa você receberá uma via digital deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em seu e-mail, a qual estará assinada e rubricada pelo pesquisador responsável pelo estudo. Os resultados do estudo podem ser publicados em revistas científicas ou publicações gerais. No entanto, as informações relativas à sua participação serão mantidas em sigilo.

Cabe destacar que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do (estado em que o IF está vinculado), por meio da Diretoria de Desenvolvimento Institucional, localizado (endereço e contato da diretoria) autorizou a relação desta pesquisa junto aos docentes a ele vinculados.

Em caso de dúvida(s) e/ou outros esclarecimentos sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Cristiane Souza de Lacerda (tel: 16 99180-4801/ email: cristianelacerda@usp.br). Em caso de denúncias e/ou reclamações referentes aos aspectos éticos da pesquisa, favor entrar em contato com: Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP, Avenida Bandeirantes, 3900 - Bloco 01 –Prédio da Administração – sala 07, 14040-901 - Ribeirão Preto - SP – Brasil, Fone: (16) 3315-4811 – Atendimento de 2^a a 6^a das 13h30 às 17h30, E-mail: coetp@listas.ffclrp.usp.br.

A partir das informações recebidas:

Aceito participar como voluntário desta pesquisa.

Não aceito participar como voluntário e não quero que meus dados sejam utilizados.

Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Questionário

Termo De Consentimento Livre E Esclarecido

Ilustre Docente,

Esta pesquisa é intitulada como: **“Formação de professores para a educação básica, técnica e tecnológica: proposição de um modelo de desenvolvimento de competências”** que tem como objetivo elaborar um modelo de programa voltado ao desenvolvimento das competências necessárias ao desempenho da docência de EBTT, é desenvolvida por mim, Cristiane Souza de Lacerda, orientada pela Prof^a. Dr^a. Thaís Zerbini e coorientada pelo Prof^o.Dr^o Jorge Sinval.

A sua participação na pesquisa consiste na resposta a um questionário, disponibilizado on-line, com perguntas sobre conhecimentos, habilidades e atitudes utilizadas no seu exercício na docência EBTT e suporte organizacional. A sua participação é voluntária e este estudo não irá interferir em suas atividades cotidianas ou expor de alguma forma a sua imagem. Em caso de algum dano decorrente da sua participação nesta pesquisa, conforme determina a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, será providenciada a assistência necessária e terá direito a buscar indenização, nos termos da Lei.

Além disso, outras informações são relevantes a saber: não lhe será cobrado nada e não haverá gastos na sua participação neste estudo, bem como não haverá remuneração por sua participação e não haverá benefícios imediatos. Em caso de despesas eventuais e não previstas, a pesquisadora se compromete em ressarcir. Os resultados do estudo podem ser publicados em revistas científicas ou publicações gerais. No entanto, as informações relativas à sua participação serão mantidas em sigilo.

Os possíveis riscos da pesquisa são considerados baixos e estão relacionados ao processo de resposta dos questionários mencionados, podendo causar: medo de que suas respostas sejam identificadas, aborrecimento ou cansaço relacionados ao tempo de resposta dos questionários. Além disso, pesquisas remotas são passíveis de quebra de sigilo/ confidencialidade. Como forma de sigilo, seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa, garantindo o seu anonimato e confidencialidade das respostas e você levará cerca de dez minutos para responder os questionários, fica-lhe assegurada total liberdade de desistir de participar do estudo e se retirar da pesquisa a qualquer momento em que desejar fazê-lo, quando não mais interessado ou disposto a prosseguir colaborando, sem que isso implique qualquer prejuízo ou acarrete alguma penalidade, represália ou constrangimento à sua pessoa.

A realização desta pesquisa junto aos Docentes da EBBTT tem como instituições coparticipantes os seguintes Institutos: IFB; IFCE; IFGoiano; IFMA; IFS; IFSP. Ademais, os dados coletados nesta pesquisa serão armazenados pelo prazo mínimo de cinco anos após o término da pesquisa. Depois, os dados serão descartados de forma segura e irreversível conforme a Lei 13.709 de 2018. É importante que você faça o download deste TCLE, para tanto, acesse o seguinte link: <https://bitlybr.com/eExWs>

Em caso de dúvida(s) e/ou outros esclarecimentos sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Cristiane Souza de Lacerda (tel: 16 99180-4801/ e-mail: cristianelacerda@usp.br). Em caso de denúncias e/ou reclamações referentes aos aspectos éticos da pesquisa, favor entrar em contato com: Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP, Avenida Bandeirantes, 3900 - Bloco 01 –Prédio da Administração – sala 07, 14040-901 - Ribeirão Preto - SP – Brasil, Fone: (16) 3315-4811 – Atendimento de 2^a a 6^a das 13h30 às 17h30, E-mail: coetp@listas.ffclrp.usp.br.

Ainda em caso de denúncias e/ou reclamações referentes aos aspectos éticos da pesquisa, favor entrar em contato com: Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Rua Pedro Vicente, 625, Canindé, São Paulo-SP. Telefone: (011) 3775-4569 ou pelo e-mail: cep_ifsp.edu.br.

A partir das informações recebidas: () Aceito participar como voluntário desta pesquisa.

() Não aceito participar como voluntário e não quero que meus dados sejam utilizado

Apêndice C - Análise Bibliométrica entre 2010 e 2020

Breve Bibliometria sobre Competências Docentes (2010-2020)

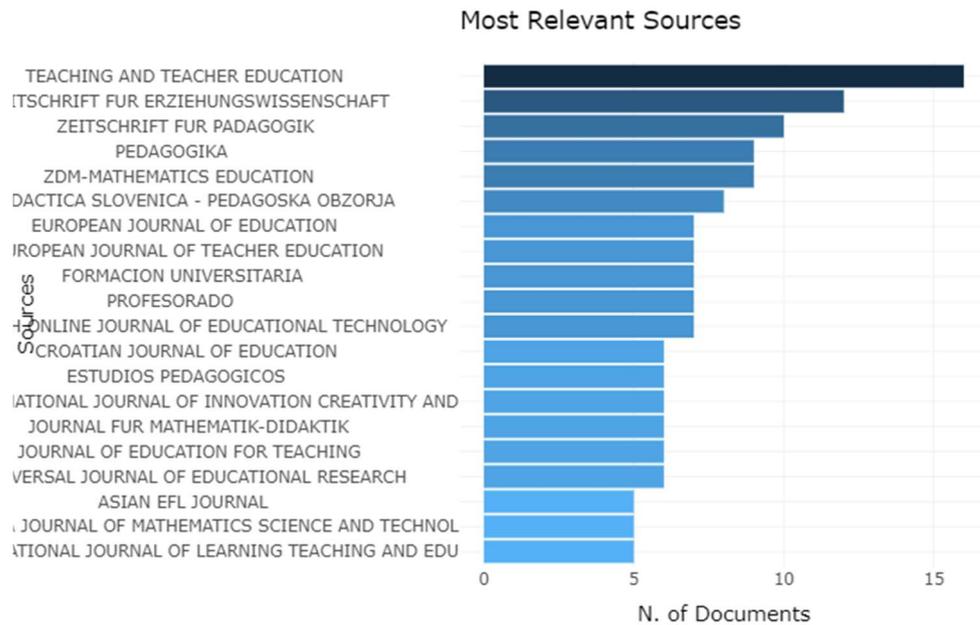
Como fase preliminar à Revisão Sistemática da Literatura feita para o Estudo 1 da tese, observou-se o cenário de produção científica no período correspondente a 2010-2020; para tanto, por meio do *software* RStudio foram feitas algumas análises afim de situar-se quanto ao panorama do campo investigado. Neste apêndice serão apresentados, portanto, alguns gráficos com base nos artigos identificados nesta fase exploratória de revisão.

As bases de dados utilizadas foram ScienceDirect, Web of Science e Scopus, por abrigarem artigos das áreas de Administração e Psicologia. Além disso, são bases de dados que permitem exportação de artigos em formato *Bibtex*. Os artigos selecionados deveriam conter nos títulos, resumos e palavras-chave os seguintes termos: “Competências docentes” ou “*teaching competence*”. Na primeira etapa, que consiste em aplicar a *string* de busca nas bases de dados selecionadas, chegou-se a um total de 14.804 artigos, que foram submetidos a uma breve análise bibliométrica.

Dessa maneira, os resultados apontaram uma diversidade de estudos envolvendo a temática competências docentes, o que demonstra de fato a necessidade de filtrar por áreas e critérios cientificamente defensáveis o que se pretende investigar. Por isso um dos critérios adotados para a Revisão Sistemática apresentada na seção de referencial teórico foi filtrar os estudos por “artigos” como tipo de documento e pelos citados na Journal Citation Report (JCR), chegando assim a um total de 746 artigos encontrados.

Em relação aos periódicos que mais publicam na área de competências docentes, destacam-se os da área de educação, pedagogia e formação de professores; os periódicos de matemática também estão entre os que mais publicam sobre a temática de competências docentes, como mostra a figura 1.

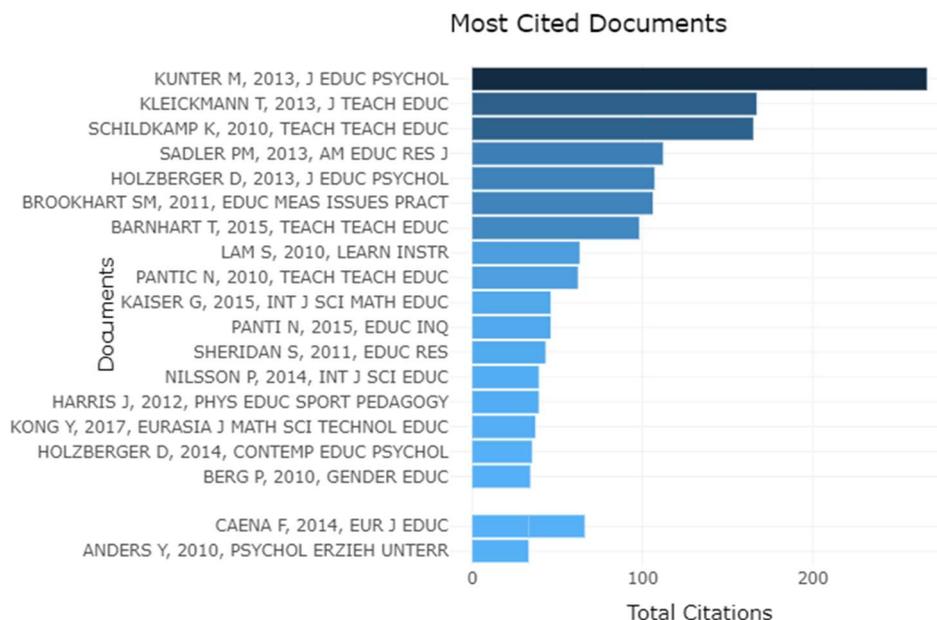
Figura 1 do apêndice C: Periódicos que mais publicam na área de CD



Fonte: dados da pesquisa

Já no que se refere aos artigos mais citados, o estudo do grupo de Kunter et al. (2013), que teve como objetivo identificar as competências mobilizadas pelos professores nas situações de trabalho, foi a pesquisa mais citada na última década, seguido de outros estudos publicados em periódicos específicos em formação docente, como mostra a figura 2.

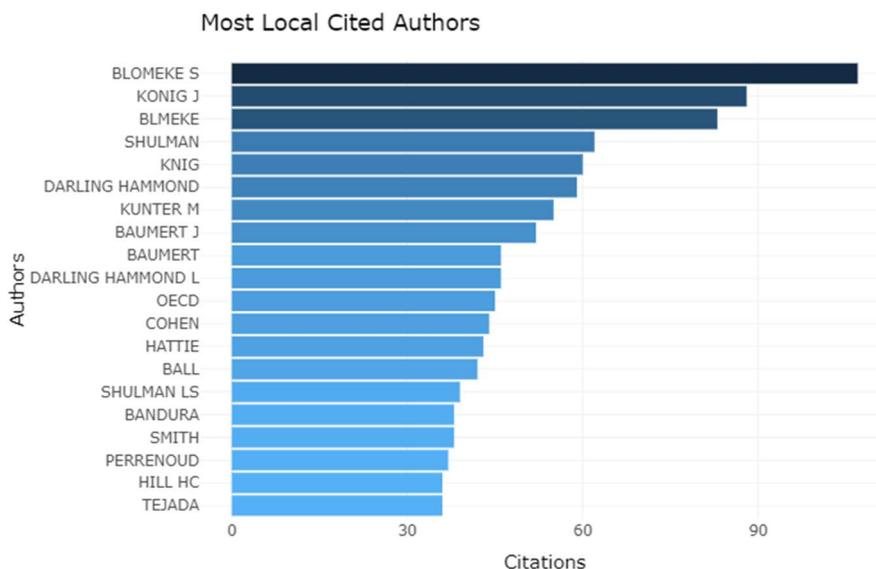
Figura 2 do apêndice C: Artigos mais citado após 2010.



Fonte: Dados da pesquisa

Apesar do estudo de Kunter et al. (2013) ter sido o mais citado na última década, outros autores foram mais mais citados localmente repetida vezes, como mostra a figura 3.

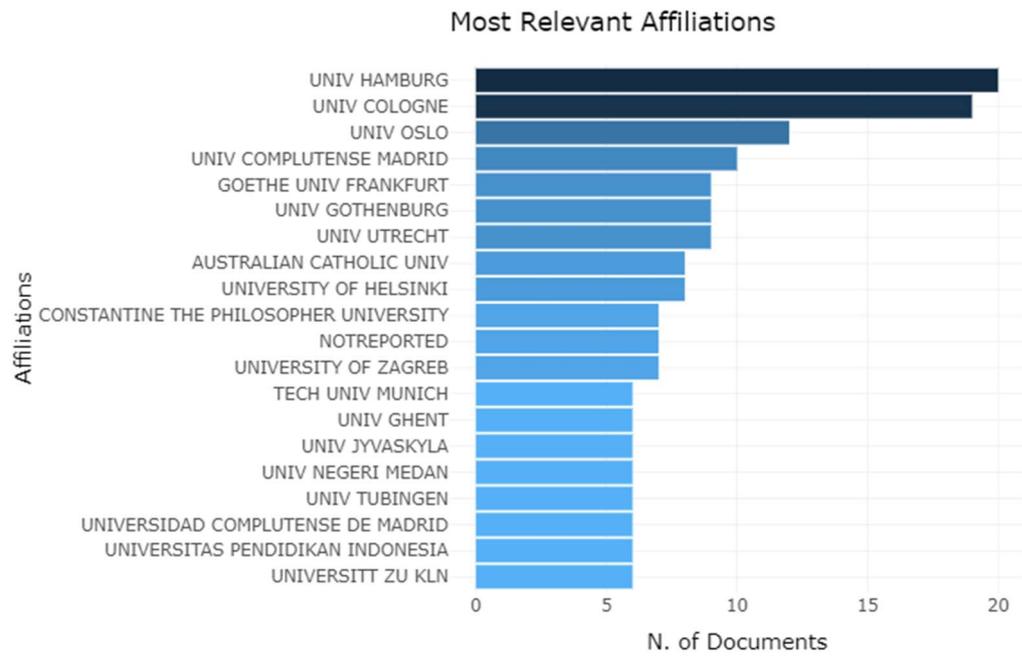
Figura 3 do apêndice C: Autores mais citado localmente após 2010



Fonte: dados da pesquisa

Já as instituições mais produtivas ficam entre a Europa e a América do Norte, como mostra a figura 4.

Figura 4 do apêndice C: Instituições mais produtivas



Fonte: dados da pesquisa

As palavras-chave mais utilizadas nos diversos estudos publicados na última década que de forma ou de outra citavam competência docente revelam a predominância de termos muito utilizados na Psicologia e na Administração. A figura 5 indica uma nuvem de palavras mais usuais:

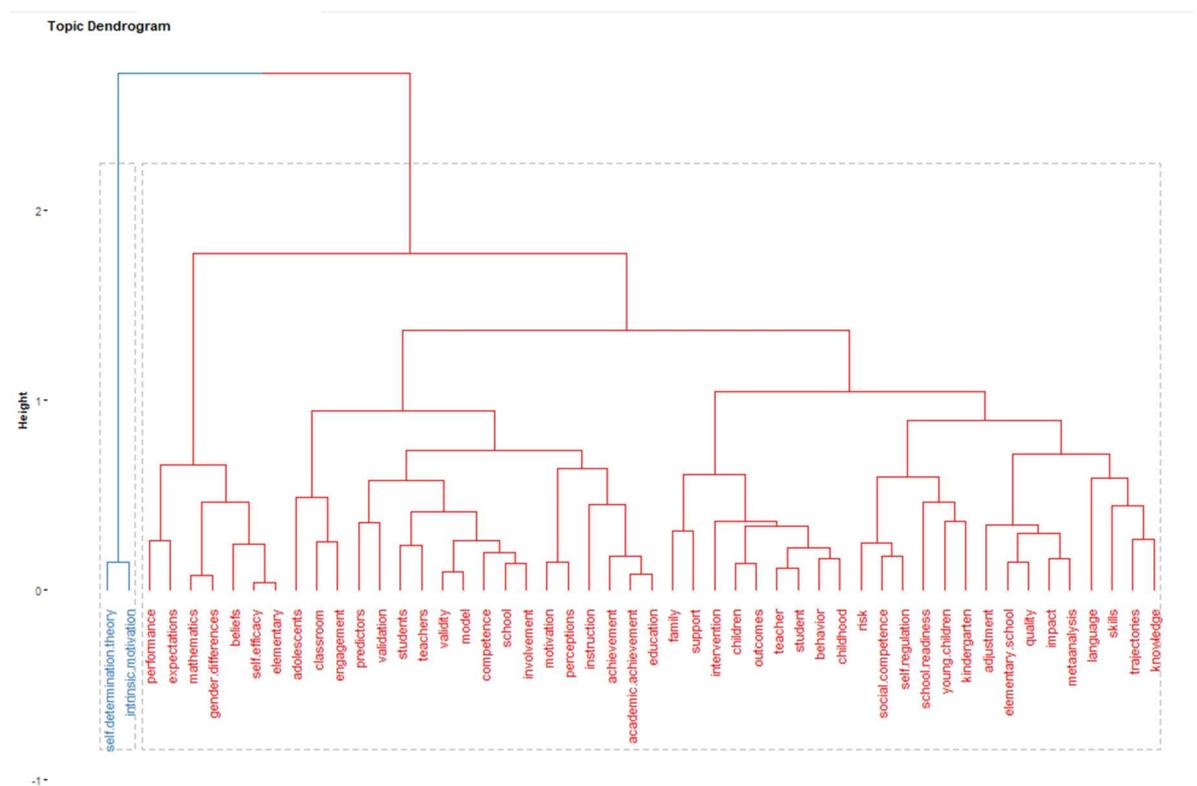
Figura 5 do apêndice C: Nuvem de palavras: Competências Docentes



Fonte: dados da pesquisa

Por meio do software Bibliometrix, extraiu-se um dendrograma dos constructos mais estudados, observando, portanto, a familiaridade existente entre variáveis. Muitos estudos analisam constructos sobre competência docente em conjunto, formando uma grande conexão entre as análises; nesta análise bibliométrica, no entanto, a teoria da autodeterminação e a motivação intrínseca de professores ficaram isoladas, como mostra a figura 6. Pode-se inferir que isso se deve ao fato desses dois constructos serem muito específicos de teorias motivacionais e que os pesquisadores usualmente não investigam a relações deles com os demais constructos.

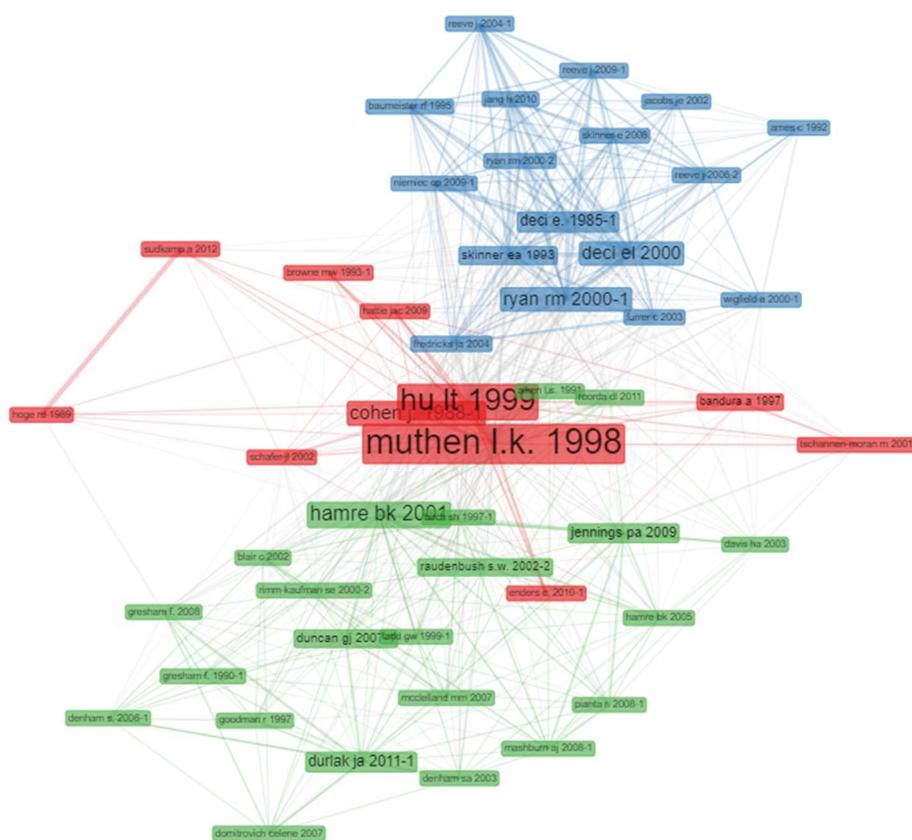
Figura 6 do apêndice C: Dendrograma



Fonte: dados da pesquisa

O *bibliographical coupling* ordena informações de uma revisão de literatura numa representação visual da estrutura intelectual de um campo científico. Essa representação indica aos pesquisadores as redes de pesquisas existentes e interesses compartilhados sobre uma determinada temática (Zupic & Carter, 2015). Sendo assim, através da análise de clusters, verificamos a forma como os artigos estão conectados; os resultados indicam três aglomerados, nas cores azul, vermelha e verde, como demonstra a figura 7. Vale salientar que no *software* utilizado, RStúdio, quanto maior ficar a referência do artigo, sobrenome do primeiro autor e ano de publicação, mais conexão este tem com os artigos da sua rede.

Figura 7 do apêndice C- Clusters e redes de pesquisa na área



Fonte: dados da pesquisa

Apêndice D - Quadro com os resumo da Revisão sistemática da literatura sobre Competência Docente (2010 a 2020)

Revisão sobre Competência Docente (2010 a 2020)

Categoria: Profissional / Subcategoria: Aprendizagem Profissional

Autores	Objetivo	Amostra/Contexto	Procedimentos de coleta de dados	Procedimentos de análise de dados	Resultados
de Wal, Joost Jansen In and den Brok, Perry J. and Hooijer, Janneke G.and Martens, Rob L. and van den Beemt, Antoine (2014).	Investigar em que medida os professores do ensino médio são motivados a trabalhar sua aprendizagem profissional.	2.360 professores do ensino médio holandês	Questionários	Análise de Perfil Latente (APL)	Os resultados mostram a aplicação da teoria da autodeterminação no campo da aprendizagem de professores e fornecem uma visão sobre o que pode ser feito para motivar os professores para a aprendizagem profissional.
Walkoe, Janet D. K. and Luna, Melissa J.(2020).	Compreender o que ocorre em contextos de Desenvolvimento Profissional e como a aprendizagem se desenvolve em tempo real, nesses espaços altamente colaborativos.	A técnica de Análise de Interações foi aplicada a um breve trecho de uma conversa entre professores de matemática do ensino médio e um facilitador (primeiro autor)	Análise de interações (abordagem analítica interdisciplinar)	Análise de conversas observando diferentes modos de interação além da palavra falada (ou seja, gestos e olhar, entre outros), transcrição e inclusão de declarações suficientes, gestos e outros movimentos, linguagem corporal e detalhes do olhar.	Discutiu-se sobre como a utilização de métodos da Análise de Interação, em particular, pode oferecer uma visão sobre o processo de aprendizagem do professor nesses contextos e ilustrou-se como a adoção de uma lente que deixa de perguntar se os professores estão progredindo em direção a uma meta definida pelo pesquisador.

Apêndice D- CONTINUAÇÃO

Revisão sobre Competência Docente (2010 a 2020) (continuação)

Categoria: Profissional / Subcategoria: Aprendizagem Profissional

Autores	Objetivo	Amostra/Contexto	Procedimentos de coleta de dados	Procedimentos de análise de dados	Resultados
Lauermann, Fani and Koenig, Johannes (2016).	Examinar as associações de dois aspectos da competência profissional dos professores - seu conhecimento pedagógico geral (GPK) e autoeficácia - com a probabilidade de os professores sofrerem de burnout, bem como possíveis diferenças nesses construtos em função do gênero e da experiência docente	119 professores em serviço de duas escolas do ensino fundamental e uma do ensino médio (sete escolas foram convidadas e três aceitaram participar).	Aplicação de testes de conhecimento, autoeficácia, burnout e informações demográficas	Path analysis (análise de caminho) e Mediation analyses (análise de medição)	As análises sugeriram que o GPK previu negativamente o esgotamento do professor, tanto direta quanto indiretamente, por meio de sua associação positiva com a autoeficácia do ensino. Apenas a autoeficácia específica para o ensino, mas não a autoeficácia geral, funcionou como um mediador nessas análises; os efeitos preditivos identificados são, portanto, específicos para a competência profissional dos professores.

Apêndice D- CONTINUAÇÃO

Revisão sobre Competência Docente (2010 a 2020) (continuação)
 Categoria: Profissional / Subcategoria: Aprendizagem Profissional

Autores	Objetivo	Amostra/Contexto	Procedimentos de coleta de dados	Procedimentos de análise de dados	Resultados
Gillies, Robyn M. and Baffour, Bernard (2017).	Investigar em que medida os professores do ensino médio são motivados a trabalhar sua aprendizagem profissional	O estudo envolveu 8 professores do 6º ano em duas condições (quatro professores muito eficazes e quatro professores eficazes) que ensinaram duas unidades de ciências baseadas na investigação em dois períodos escolares.	Aplicar uma abordagem analítica centrada na pessoa. As análises centradas na pessoa visam identificar subgrupos não observados de indivíduos que são semelhantes com relação a certas variáveis indicadoras (Muthén & Muthén, 2000)	Uso de representações multimodais e linguagem dos professores e alunos participantes	Os resultados mostram que os professores muito eficazes gastaram significativamente mais tempo envolvidos no uso de representações incorporadas para ilustrar pontos ou comunicar informações. Eles também passaram muito mais tempo engajados em interrogar os entendimentos dos alunos e desafiar seu pensamento do que os professores eficazes. Por sua vez, os alunos nas turmas de professores muito eficazes gastavam significativamente mais tempo na tarefa e usavam uma linguagem básica e científica significativamente mais relevante para explicar os fenômenos que estavam investigando do que seus colegas nas turmas de professores eficazes.

Apêndice D- CONTINUAÇÃO

Revisão sobre Competência Docente (2010 a 2020) (continuação)

Categoria: Profissional / Subcategoria: Aprendizagem Profissional

Autores	Objetivo	Amostra/Contexto	Procedimentos de coleta de dados	Procedimentos de análise de dados	Resultados
Bandeira, Y.M. and de Souza, P.C.Z.(2014).	Identificar as competências mobilizadas pelos professores nas situações de trabalho	A escolas selecionadas deveriam ser consideradas pela Secretaria de Educação e Cultura (SE-DEC) como uma escola de grande porte (com mais de 701 alunos matriculados) e disponibilizar o Ensino Fundamental para seus alunos (turmas de 1o a 5o ano). Já as dez professoras selecionadas atenderam aos seguintes requisitos: (i) lecionar em turmas do Ensino Fundamental I como professora polivalente; (ii) aceitar participar voluntariamente da pesquisa, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.	Roteiro de entrevista semiestruturada e observação participante.	Os dados produzidos foram analisados pela técnica de análise de conteúdo temática, conduzido na perspectiva de Laville e Dionne (1999)	As principais competências identificadas foram: técnica, de serviços, sociais, em processos e sobre a organização

Apêndice D- CONTINUAÇÃO

Revisão sobre Competência Docente (2010 a 2020) (continuação)

Categoria: Profissional / Subcategoria: Aprendizagem Profissional

Autores	Objetivo	Amostra/Contexto	Procedimentos de coleta de dados	Procedimentos de análise de dados	Resultados
Kunter, Mareike and Klusmann, Uta and Baumert, Juergen and Richter, Dirkand Voss, Thamar and Hachfeld, Axinja (2013).	Investigar o conhecimento do conteúdo pedagógico, as crenças profissionais, a motivação relacionada ao trabalho e a autorregulação dos professores como aspectos de sua competência profissional	Amostra nacionalmente representativa de 194 turmas de matemática do ensino médio alemão e seus professores de matemática.	O estudo baseia-se em dados do estudo COACTIV, realizado na Alemanha de 2003 a 2004 (COACTIV: Competência Profissional de Professores, Instrução de Ativação Cognitiva e o Desenvolvimento de Alfabetização Matemática dos Alunos)	Modelos de equações estruturais multinível (SEM)	Os resultados revelaram efeitos positivos do conhecimento do conteúdo pedagógico dos professores, entusiasmo pelo ensino e habilidades de autorregulação na qualidade do ensino, o que por sua vez afetou os resultados dos alunos. Em contraste, a habilidade acadêmica geral dos professores não afetou sua instrução.

Apêndice D- CONTINUAÇÃO

Revisão sobre Competência Docente (2010 a 2020) (continuação)

Categoria: Profissional / Subcategoria: Aprendizagem Profissional

Autores	Objetivo	Amostra/Contexto	Procedimentos de coleta de dados	Procedimentos de análise de dados	Resultados
Abu Siri, I Wayan Gede Supartha , I. P. G. Sukaatmadja & Agoes Ganesha Rahyuda (2020).	Examinar e analisar o papel da competência e comprometimento do professor em apoiar o desempenho docente.	906 Professores profissionais nas escolas Madrasah em todas as regências / cidades de Bali.	A coleta de dados foi feita por entrevista direta com base em um questionário que foi preparado.	Os dados estão sendo processados no programa Smart PLS 3.0. Os pesquisadores farão avaliação de medida, teste de hipóteses, avaliarão a validade e confiabilidade por meio da validade convergente e validade discriminante. O modelo estrutural consiste na precisão do modelo por meio do R-Square (R2), Adequação do ajuste (GoF) e significância do coeficiente de caminho	Os resultados mostraram que a competência e o comprometimento dos professores tiveram um efeito significativamente positivo no desempenho profissional dos professores. O compromisso dos professores atua como um mediador da competência do professor e em sua atuação profissional. Esses resultados indicam que para aumentar o desempenho do professor é necessário apoiar a melhoria da competência e compromisso dos docentes

Apêndice D- CONTINUAÇÃO

Revisão sobre Competência Docente (2010 a 2020) (continuação)
 Categoria: Profissional / Subcategoria: Aprendizagem Profissional

Autores	Objetivo	Amostra/Contexto	Procedimentos de coleta de dados	Procedimentos de análise de dados	Resultados
Farkas, Chamarrita (2019).	Examinar semelhanças e diferenças nas competências dos professores chilenos, que foram organizados em perfis, e as associações desses perfis com o desenvolvimento da linguagem das crianças.	A amostra foi composta por 99 díades professor-criança avaliadas quando as crianças tinham 12 meses e 73 díades professor-filho avaliadas quando as crianças tinham 30 meses. As crianças foram as mesmas nas duas avaliações, mas os professores foram diferentes.	Escala, listas de Verificação	Estatística descritiva e análises com teste t de amostras pareadas	Resultados da pesquisa: as análises de cluster produziram três perfis. No primeiro grupo, os perfis foram organizados de acordo com seus níveis de competência e identificados como de alta, média e baixa competência. No segundo grupo, surgiu uma distinção mais clara entre abordagens cognitivas e afetivas, e os professores foram classificados como cognitivos competentes, afetivos competentes e pouco competentes. Os perfis dos professores foram relacionados às habilidades de linguagem receptiva das crianças em ambas as idades, e o perfil cognitivo competente aos 30 meses foi um preditor significativo de habilidades de linguagem receptiva.

Apêndice D- CONTINUAÇÃO

Revisão sobre Competência Docente (2010 a 2020) (continuação)

Categoria: Profissional / Subcategoria: Competência em Gestão de Sala de Aula

Autores	Objetivo	Amostra/Contexto	Procedimentos de coleta de dados	Procedimentos de análise de dados	Resultados
Voss, Tamar and Wagner, Wolfgang and Klusmann, Uta and Trautwein, Ulrich and Kunter, Mareike (2017).	Investigar as mudanças nos conhecimentos de gestão de sala de aula dos candidatos a professores, bem como o esgotamento emocional no início da carreira docente	Amostra de 746 candidatos a professores que foram avaliados duas vezes durante a fase de indução da Alemanha.	Multimétodos	Modelos de equações estruturais	Foram encontradas evidências de um aumento significativo no conhecimento de gestão de sala de aula dos candidatos a professores durante a fase de indução. A exaustão emocional aumentou durante o primeiro ano e diminuiu durante o segundo ano da fase de indução. Também investigamos as diferenças entre as pessoas nas mudanças. Por sua vez, o conhecimento de gerenciamento de sala de aula e exaustão emocional foram apenas modestamente associados.

Apêndice D- CONTINUAÇÃO

Revisão sobre Competência Docente (2010 a 2020) (continuação)

Categoria: Profissional / Subcategoria: Competência Epistêmica

Autores	Objetivo	Amostra/Contexto	Procedimentos de coleta de dados	Procedimentos de análise de dados	Resultados
Alexander, Patricia A. (2017).	Apresentar os princípios teóricos relativos ao papel da cognição epistêmica no Ensino e desenvolvimento profissional, sintetizado a partir do conteúdo desta edição especial sobre reflexão e reflexividade.	Artigo teórico	Artigo teórico	Artigo teórico	Os resultados apresentam os desafios que incluem as demandas conceituais colocadas sobre os educadores que devem interpretar o léxico em expansão da cognição epistêmica, especialmente quando esse léxico é vagamente definido. Há também a complexidade que existe nos ambientes educacionais cotidianos, onde questões não epistêmicas também devem ser abordadas e onde forças externas e internas continuamente moldam o fluxo de ensino. Finalmente, há o desafio de fomentar a competência epistêmica em professores e alunos, onde a atenção a fatores contextuais como o assunto, tarefa específica e significância do problema se tornam parte do cálculo epistêmico, influenciando objetivos epistêmicos, objetivos e resultados.

Apêndice D- CONTINUAÇÃO

Revisão sobre Competência Docente (2010 a 2020) (continuação)

Categoria: Profissional / Subcategoria: Competência Comunicativa, Narrativa e Digital

Autores	Objetivo	Amostra/Contexto	Procedimentos de coleta de dados	Procedimentos de análise de dados	Resultados
Del Moral, M.E. and Villalustre, L. and Neira-Piñeiro, M. (2016).	Avaliar o nível de comunicação, narrativa e competência digital ligada a criação de histórias digitais em ambientes digitais, alcançados por estudantes de licenciatura	143 alunos do Curso de Licenciatura de Professores do Ensino Fundamental	Para a coleta de dados foi utilizada uma rubrica de avaliação composta por 28 indicadores, 12 indicadores referentes à competência comunicativa (comunicação escrita e oral), 6 à narrativa e 10 à digital.	Foram revisados diferentes modelos de rubricas utilizadas para avaliá-los em diferentes fases educacionais, e principalmente aqueles voltados para a avaliação de alunos do ensino superior.	Os resultados demonstram que a maioria dos alunos possui grande habilidade no uso do aplicativo de computador, enquanto quase um terço apresenta um nível médio-baixo de competência comunicativa.
Beraldo, R.M.F. and Maciel, D.A. (2016).	Identificar competências pelo uso das TDIC em práticas de ensino.	A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública de ensino médio, situada em uma das principais cidades do Distrito Federal. Participaram desta investigação quatro (4) professores do quadro efetivo da escola.	Entrevistas gravadas em áudio, com base em roteiro semiestruturado e, construído a partir de informações disponibilizadas pela escola.	Transcrições das entrevistas e leituras dos dados com a finalidade de observar similaridades ou recorrências.	Os resultados indicaram que a aprendizagem coletiva, o estabelecimento de recursos simbólicos e os aspectos emocionais entre esses professores incidiram positivamente no desenvolvimento de novas competências para lidar com ambiente virtuais.

Apêndice D- CONTINUAÇÃO

Revisão sobre Competência Docente (2010 a 2020) (continuação)

Categoria: Profissional / Subcategoria: Competência em Ensino

Autores	Objetivo	Amostra/Contexto	Procedimentos de coleta de dados	Procedimentos de análise de dados	Resultados
Larsen, Torill and Samdal, Oddrun 2012).	Explorar a experiência dos professores (n = 17) com o programa Second Step (1986) como uma ferramenta para o ensino de competência social	Foram selecionados 17 professores, provenientes de 4 escolas primárias em diferentes áreas da Noruega (Leste, Oeste, Centro e Meio-Norte)	Entrevistas semiestruturadas	As entrevistas foram transcritas na íntegra pelo primeiro autor e importadas para o aplicativo QSR NVivo 2 e foram conduzidas utilizando o procedimento de cinco etapas descrito em Framework Analyzes (Lacey & Luff, 2001): (1) transcrição; (2) identificação de uma estrutura temática; (3) indexação das unidades de significado específicas e recodificando-as em várias subcategorias; (4) criação de gráficos; (5) mapeamento e interpretação dos dados.	Os resultados sugeriram que o uso do programa teve uma influência positiva nas técnicas gerais de ensino dos professores e em seu comportamento social mais amplo. Além disso, os resultados também sugerem o uso do programa para promover uma melhor colaboração com os pais.

Apêndice D- CONTINUAÇÃO

Revisão sobre Competência Docente (2010 a 2020) (continuação)

Categoria: Profissional / Subcategoria: Competência em Ensino

Autores	Objetivo	Amostra/Contexto	Procedimentos de coleta de dados	Procedimentos de análise de dados	Resultados
Valdivieso, Juan A. and Carbonero, Miguel A. and Martin-Anton, Luis J. (2013).	Apresentar uma proposta conceitual para o estilo de ensino dos professores do ensino fundamental	Para a análise fatorial, a amostra utilizada foi de 305 professores-tutores de EE. Utilizou-se a amostragem aleatória por conglomerados das respectivas áreas geográficas das Comunidades Autônomas.	Estudo é quantitativo, em-abordagem e uso analítico- não experimental, psicométrico, projeto transversal. Aleatória- amostragem de conveniência	Análises descritivas e discriminantes (a partir das médias e percentuais das frequências) de todas as dimensões da escala. E método de extração de componentes principais (PCA com rotação varimax de Kaiser) para determinar a estrutura fatorial da escala, realizando análises fatoriais de primeira e segunda ordem.	Elaboração da Escala de Avaliação de Competência de Autopercepção de Instrução do Professor (ET-IACES) que pode ser usada como um instrumento de avaliação com propriedades psicométricas válidas, precisas e confiáveis para medir o perfil de competência estratégica de professores do ensino fundamental.

Apêndice D- CONTINUAÇÃO

Revisão sobre Competência Docente (2010 a 2020) (continuação)

Categoria Socioemocional / Subcategoria: Atendimento a Pessoas com Deficiência

Autores	Objetivo	Amostra/Contexto	Procedimentos de coleta de dados	Procedimentos de análise de dados	Resultados
Feather, K.A. and Carlson, R.G. (2019).	1.Examinar como 141 instrutores de programas credenciados pelo Conselho de Credenciamento de Aconselhamento e Programas Educacionais Relacionados cobrem o conteúdo relacionado à deficiência em seus currículos. 2.Examinar a influência que as competências autopercebidas relacionadas à deficiência têm sobre se e como os instrutores inserem conteúdo relacionado à deficiência na pedagogia do conselheiro.	Inicialmente, foram contatados 658 educadores conselheiros empregados em programas credenciados pelo CACREP. Entretanto, devido à lentidão nas respostas com esse método, foram enviados e-mails diretamente para o corpo docente do programa, obtendo-se, portanto, 141 respostas.	Utilização de questionários específicos do estudo - School Counselor Education Questionnaire (SCEQ), Disabilities Questionnaire (DQ) e Counseling Clients With Disabilities Survey (CCDS).	Estatísticas descritivas para os questionários SCEQ e DQ e estatísticas inferenciais, especificamente análises multivariadas de variância, para o questionário CCDS.	Como resultados a pesquisa oferece diretrizes para instrutores individuais em programas de educação de conselheiros para atender às necessidades de clientes com deficiências e cuidadores. Aproximadamente 1/4 dos participantes recomendou que os alunos concluíssem um curso eletivo que enfoca especificamente as deficiências, e 3/4 dos participantes preferiram inserir conceitos de deficiência nos currículos. Nesse sentido, quanto mais experiências relacionadas à deficiência, maior o nível de competência da deficiência como um educador conselheiro.

Apêndice D- CONTINUAÇÃO

Revisão sobre Competência Docente (2010 a 2020) (continuação)

Categoria Socioemocional / Subcategoria: Atendimento a Pessoas com Deficiência

Autores	Objetivo	Amostra/Contexto	Procedimentos de coleta de dados	Procedimentos de análise de dados	Resultados
Anderson, Lotta. (2020).	Explorar as perspectivas dos pais sobre o grau de escolaridade, afastamento escolar, desafios, demandas e obstáculos na educação de crianças com transtorno do espectro do autismo.	1.799 pais com filhos de 6 a 21 anos frequentando a escola primária ou secundária e com diagnóstico de ASD	Questionário anônimo baseado em dados da Associação Nacional de Autismo da Suécia (2016)	As respostas ao questionário foram analisadas usando métodos quantitativos (Creswell 2013). Tabulação cruzada e análises de qui quadrado foram realizadas usando o pacote de software estatístico IBM SPSS (v. 24; IBM SPSS, Armonk, NY, EUA) para analisar padrões nas perspectivas relatadas pelos pais em relação à escolaridade de seus filhos.	Os resultados revelados uma taxa relativamente alta de absentismo escolar por motivos outros que não doença. As meninas tiveram maiores taxas de absentismo do que os meninos para períodos curtos de ausência. <u>O absentismo foi causado principalmente pela falta de competência do professor em relação ao autismo e adaptação inadequada do ensino.</u> Não houve diferenças significativas entre os gêneros nas notas aprovadas, mas a taxa de insucesso em obter notas aprovadas foi de aproximadamente 50%. <u>A forma mais comum de apoio educacional era o apoio de professores com necessidades especiais e pedagogia adaptada</u>
Yu, SeonYeong (2019).	Compartilhar as descobertas sobre as atitudes dos professores do Head Start e sua competência percebida em relação à inclusão	Amostra de 41 profissionais instrucionais em 18 salas de aula do Head Start	Aplicação de escala; Entrevistas individuais	Os dados foram analisados usando estatística descritiva, teste t, correlação e ANOVA unilateral. E a para analisar as respostas das entrevistas foram utilizados procedimentos de análise de conteúdo.	Os resultados mostraram que todos os professores participantes concordaram com a inclusão e identificaram vários benefícios que alunos e professores poderiam obter com a inclusão. No entanto, as avaliações dos professores sobre suas habilidades e conhecimentos no uso de práticas inclusivas foram significativamente mais baixas do que suas avaliações sobre atitudes e crenças em relação à inclusão.

Apêndice D- CONTINUAÇÃO

Revisão sobre Competência Docente (2010 a 2020) (continuação)

Categoria Socioemocional / Subcategoria: Cultural (estudo 1) Resolução de problemas entre pais e professores (estudo 2)

Autores	Objetivo	Amostra/Contexto	Procedimentos de coleta de dados	Procedimentos de análise de dados	Resultados
Yang, Yan and Cox, Cody and Cho, YoonJung (2020).	Desenvolver um instrumento que inclua o afeto como uma dimensão na medição da competência cultural para professores de formação inicial	Três amostras distintas de 456 professores de formação inicial	Pesquisa online e escalas	Análise fatorial exploratória, validade convergente e discriminante e regressão	Os resultados forneceram evidências iniciais de validade preditiva de inferência para o instrumento.
Azad, Gazi F. and Gormley, Sara and Marcus, Steve and Mandell, David S. (2019).	Examinar as associações entre os diferentes componentes da resolução de problemas, bem como a relação entre as várias características e a resolução de problemas em pais e professores de crianças com transtorno do espectro do autismo (TEA)	Os participantes foram 18 professores e 39 pais de crianças com transtorno do espectro do autismo (ASD).	Multimétodos (pesquisa demográfica, entrevista por telefone e observação da diáde)	Correlações de Pearson e modelos de regressão linear	Os resultados indicaram que as estratégias de resolução de problemas de pais e professores estavam correlacionadas entre si. Pais de baixa renda e pais interagindo com professores brancos mostraram menos resolução de problemas. As descobertas sugerem que os modelos de prestação de serviços baseados na escola para melhorar a solução de problemas devem considerar tanto o desenvolvimento de habilidades quanto as características sociodemográficas que pais e professores trazem para suas interações.

Apêndice D- CONTINUAÇÃO

Revisão sobre Competência Docente (2010 a 2020) (continuação)

Categoria Socioemocional / Subcategoria: Competência em Aconselhamento (estudo 1) e Regulação Emocional (estudo 2)

Autores	Objetivo	Amostra/Contexto	Procedimentos de coleta de dados	Procedimentos de análise de dados	Resultados
Eckes, Alexander and Grossmann, Nadine and Wilde, Matthias (2018).	Avaliar a eficácia do delineado programa de treinamento e intervenção de feedback em termos de melhoria do potencial da competência de aconselhamento de professores, suas dimensões e variáveis relacionadas especificadas no modelo de competência de aconselhamento de professores de Gerich et al.(2015)	No estudo 1, 198 alunos de dois tipos de ensino médio (Gesamtschule e Realschule) participaram. Por sua vez, 189 alunos alemães de dois tipos de escolas de ensino médio (Gesamtschule e Realschule) participaram do segundo estudo.	Grupo focal, grupo de controle, grupo de feedbacks, entrevistas	Nos dois estudos, uma ANCOVA e uma MANCOVA foram calculadas.	Os resultados do estudo 1 não mostraram o efeito positivo assumido da estrutura suplementar na motivação dos alunos. No estudo 2, encontramos efeitos benéficos da estrutura suplementar na motivação dos alunos. Comparando os dois estudos, a estrutura adicional mostrou apenas efeitos positivos na motivação dos alunos, quando os professores agiam de forma autônoma.
Jeon, Lieny and Hur, Eunhye and Buettner, Cynthia K. (2016).	Explorar as associações diretas e indiretas entre as percepções dos professores sobre o caos do cuidado infantil e suas reações contingentes autorrelatadas às emoções negativas das crianças e às interações sociais desafiadoras por meio da regulação emocional e estratégias de enfrentamento dos professores.	A amostra consistiu de 1.129 professores que atuam com estudantes em idade pré-escolar em creches e programas públicos pré-K nos Estados Unidos.	Escala, entrevistas	Análises fatoriais exploratórias (EFA) e análise fatorial confirmatória (CFA).	Os resultados deste estudo exploratório sugerem que é importante preparar professores para lidar com ambientes caóticos com diretrizes e regras claras. A fim de encorajar respostas de apoio dos professores às crianças, programas de intervenção são necessários para abordar as estratégias de enfrentamento e regulação emocional dos professores na educação infantil.

Apêndice D- CONTINUAÇÃO

Revisão sobre Competência Docente (2010 a 2020) (continuação)

Categoria Socioemocional / Subcategoria: Motivação (estudo 1) e Competência Emocional (estudo 2)

Autores	Objetivo	Amostra/Contexto	Procedimentos de coleta de dados	Procedimentos de análise de dados	Resultados
Schiefele, Ulrich and Schaffner, Ellen (2015).	Abordar o papel da motivação dos professores do ensino fundamental como preditora das práticas instrucionais e da motivação dos alunos	A amostra foi composta por 110 pares professor-turma (1.731 alunos)	Questionário e escala	Análises de regressão de meios-como-resultados multinível com efeitos fixos	Os resultados mostraram que o interesse didático e a autoeficácia dos professores previram os relatos dos professores sobre as práticas de ensino. Em contraste, os relatórios de instrução dos alunos foram significativamente associados ao interesse educacional e aos objetivos de domínio dos professores.
Garner, Pamela W. and Bender, Stacy L. and Fedor, Megan (2018).	Explorar se um breve MBP em pequena escala pode melhorar a atenção plena dos professores de formação inicial, a competência emocional e as percepções do mau comportamento dos alunos	87 (dos 96) alunos matriculados (em licenciaturas, faixa etária de 19 a 26 anos) participaram do estudo.	Entrevistas, grupo experimental, aplicação de escalas	Análise de variância (ANOVA) unilateral	Ambos os grupos mostraram um aumento na atenção plena do pré ao pós-teste. No entanto, como esperado, as dimensões da competência emocional melhoraram mais significativamente para professores de formação inicial no grupo de intervenção. Os aumentos também foram maiores para os participantes com experiência de ensino. Ambos os grupos também aumentaram na crença de que o mau comportamento em sala de aula resultaria em custos cognitivos e sociais negativos para as crianças, mas um aumento maior foi observado para o grupo de intervenção.

Apêndice D- CONTINUAÇÃO

Revisão sobre Competência Docente (2010 a 2020) (continuação)
 Categoria Socioemocional / Subcategoria: Inteligência Emocional

Autores	Objetivo	Amostra/Contexto	Procedimentos de coleta de dados	Procedimentos de análise de dados	Resultados
Valente, Sabina and Monteiro, Ana Paula and Lourenco, Abilio Afonso (2019).	Analisar como a inteligência emocional do professor influencia o manejo da disciplina em sala de aula e a relação entre gênero, formação acadêmica e tempo de serviço do professor com sua inteligência emocional	Amostra composta por 559 professores do ensino fundamental e médio.	Um Questionário de Competência Emocional, uma Escala de Eficácia do Professor na Gestão da Sala de Aula e um questionário de dados pessoais e profissionais têm sido usados como instrumentos	Modelo de equações estruturais (SEM)	Os resultados mostram que os professores com maior capacidade para lidar com a emoção demonstram um maior gerenciamento da disciplina em sala de aula.

Apêndice D- CONTINUAÇÃO

Revisão sobre Competência Docente (2010 a 2020) (continuação)

Categoria: Transversal / Subcategoria: Autoeficácia

Autores	Objetivo	Amostra/Contexto	Procedimentos de coleta de dados	Procedimentos de análise de dados	Resultados
Holzberger, Doris and Philipp, Anja and Kunter, Mareike (2014).	Examinar a especificidade das necessidades intrínsecas e da autoeficácia dos professores e como eles interagem para prever comportamentos instrucionais	A amostra contou com 155 professores de matemática e 3.483 alunos da 10ª série em escolas secundárias na Alemanha.		Foram utilizados dados secundários provenientes do estudo de Competência Profissional de Professores, Instrução de Ativação Cognitiva e Desenvolvimento da Alfabetização Matemática de Alunos (COAC-TIV) e dados primários por meio da aplicação de escalas aos professores. Equação estrutural moderada latente	Os resultados revelaram que, separadamente, tanto a autoeficácia quanto as necessidades intrínsecas previam comportamentos instrucionais. Além disso, um efeito de interação significativo entre a satisfação da necessidade intrínseca e a autoeficácia enfatizou que quando a satisfação das necessidades não é fornecida pelo ambiente escolar, um alto nível de autoeficácia tem um efeito negativo na relação professor-aluno.

Apêndice D- CONTINUAÇÃO

Revisão sobre Competência Docente (2010 a 2020) (continuação)

Categoria: Transversal / Subcategoria: Autoeficácia

Autores	Objetivo	Amostra/Contexto	Procedimentos de coleta de dados	Procedimentos de análise de dados	Resultados
Van Dinther, Mart and Dochy, Filip and Segers, Mien and Braeken, Johan (2013).	Investigar a validade de uma medida de autoeficácia que é desenvolvida para fins preditivos e diagnósticos em relação a professores em formação em educação baseada em competências	A população-alvo deste estudo foram os alunos-professores do primeiro ano do bacharelado.		Análise fatorial confirmatória e análise de regressão logística	Os resultados forneceram evidências convergentes para a multidimensionalidade do construto de autoeficácia do aluno-professor e do modelo bifatorial como estrutura subjacente, refletindo uma estrutura de competência do professor. Além disso, evidenciou-se o pressuposto teórico de que os professores-alunos incipientes ingressam no programa com um senso global indiferenciado de autoeficácia do professor, tendo experiências de ensino uma diferenciação adicional ocorre para um senso parcialmente diferenciado de autoeficácia do professor. Por fim, a medida teve sucesso em prever os resultados dos alunos no primeiro ano e forneceu evidências para o valor diagnóstico da escala.

Apêndice D- CONTINUAÇÃO

Revisão sobre Competência Docente (2010 a 2020) (continuação)

Categoria: Transversal / Subcategoria: Inclusão

Autores	Objetivo	Amostra/Contexto	Procedimentos de coleta de dados	Procedimentos de análise de dados	Resultados
Garner, Pamela W. and Moses, Laurence K. and Waajid, Badiyyah (2014).	Identificar as características dos futuros professores que estão associadas às suas atitudes sobre o bullying e as respostas propostas ao comportamento social desafiador da sala de aula	Cerca de 112 professores em cursos de graduação relacionados com crianças foram recrutados. Entretanto, 9% deles não entregaram os questionários completos ou não participaram das entrevistas.	Questionários e entrevistas	Análises de regressão	Os resultados demonstraram que a valorização da competência emocional e o papel dos professores no apoio ao seu desenvolvimento foram significativamente associados ao apoio expresso às vítimas e às respostas propostas aos perpetradores deste tipo de agressão na sala de aula.

Apêndice E - Quadro com as Tarefas mapeadas na Análise Documental

Cod	Tarefas	Subcategoria	Fonte
Macrocategoria: Transversal – Categoria: Socioemocional			
1 - T1	Incentivar a diversidade de saberes através da promoção de vivências culturais entre alunos	Inclusão (4)	BNCC
2- T2	Contribuir para a participação dos alunos no mundo do trabalho através de uma formação inclusiva, baseada na educação integral do cidadão.	Inclusão	PDI
3 -T3	Promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.	Inclusão	BNCC
4 - T4	Promover os princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental em sua atuação com os discentes	Inclusão	Lei 13.005/2014- PNE
5 - T5	Apoiar processos educativos através da promoção de conhecimentos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional	Social (15)	Lei 11.892/2018
6 - T6	Apropriar-se de conhecimentos e experiências referente as relações próprias do mundo do trabalho.	Social	BNCC
7 - T7	Fomentar a formação ética, autonomia intelectual e o pensamento crítico dos estudantes	Social	Lei 9.394/1996-LDB
8 - T8	Implementar ações de cultura empreendedora, inovação e transferência tecnológica; economia solidária e desenvolvimento local com sustentabilidade ambiental.	Social	PDI
9 - T9	Promover o princípio da gestão democrática da educação pública por meio da promoção de conhecimentos.	Social	Lei 13.005/2014- PNE
10 - T10	Promover práticas que ensinem a empatia e o diálogo na resolução de conflitos e a cooperação;	Social	BNCC
11 - T11	Promover uma educação humanística, científica, cultural e tecnológica no País por meio de sua atuação profissional	Social	Lei 13.005/2014- PNE
12 - T12	Atuar na formação para o trabalho e para a cidadania através do ensino de conteúdos referentes aos direitos dos trabalhadores;	Social	Lei 13.005/2014- PNE
13 - T13	Tomar decisões a respeito do trabalho com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	Social	BNCC
14 - T14	Promover em suas atividades didáticas a reflexão sobre a construção dos valores morais e éticos na sociedade.	Social	Lei 13.005/2014- PNE
15 - T15	Adaptar-se a demandas que exigem novos aprendizados para a execução do trabalho	Social	BNCC
16 - T16	Estabelecer ações criativas e inovadoras no processo de ensino	Social	BNCC
17 - T17	Cumprir prazos, horários, compromissos e cronogramas estabelecidos	Social	BNCC
18 - T18	Disponibilizar-se para auxiliar alunos e colegas de trabalho diante das diversas demandas no trabalho	Social	BNCC
19 - T19	Manter-se engajado nas atividades mesmo diante de situações desafiadoras por meio do autocontrole das emoções	Social	BNCC

Cod	Tarefas	Subcategoria	Fonte
20 - T20	Utilizar diferentes linguagens-verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e digital	Comunicativa, Narrativa e Digital (4)	BNCC
21 - T21	Utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação, de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para realizar a troca de informações.	Comunicativa, Narrativa e Digital	BNCC
22 - T22	Comunicar-se de forma assertiva com colegas e estudantes em todas as ocasiões de trabalho	Comunicativa, Narrativa e Digital	BNCC
23 - T23	Analisar criticamente situações do mundo trabalho que afetam direto ou indiretamente o ensino, pesquisa e extensão	Comunicativa, Narrativa e Digital	BNCC
Macrocategoria: Profissional – Categoria: Atividades de ensino			
24 - P1	Desenvolver a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão por meio de projetos multidisciplinar	Ensino (11)	PDI
25 - P2	Atuar no Ensino presencial e/ou a distância com Regência de aulas, Organização do ensino, atividades de apoio ao ensino	Ensino	Resolução IFSP-109/16
26 - P3	Avaliar o alcance dos objetivos instrucionais estabelecidos através de atividades avaliativas aplicadas junto aos estudantes;	Ensino	Lei 9.394/1996-LDB
27 - P4	Adaptar as práticas de ensino para atender aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.	Ensino	Lei 9.394/1996-LDB
28 - P5	Ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, tanto em formato de capacitação, aperfeiçoamento, especialização e atualização de profissionais	Ensino	Lei 11.892/2015
29 - P6	Aplicar metodologias, recursos didáticos e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades e seus grupos de socialização	Ensino	BNCC
30 - P7	Relacionar a teoria e prática com fundamentos científico- tecnológico em suas aulas	Ensino	Lei 9.394/1996-LDB
31 - P8	Apoiar a execução de programas de pós-graduação	Ensino	Lei 12.772/2016
32 - P9	Aplicar avaliações processuais e formativas	Ensino	Lei 9.394/1996-LDB
33 - P10	Estabelecer parcerias com o setor produtivo e serviços de forma a promover a aprendizagem na prática das atividades laborais.	Ensino	Lei 9.394/1996-LDB
34 - P11	Adequar as metodologias de ensino dos conteúdos curriculares de acordo com as realidades dos diferentes públicos.	Ensino	Lei 9.394/1996-LDB
35 - P12	Preparar aulas, plano de ensino, ambientes didáticos e materiais de ensino para cursos do ensino médio	Organização de ensino (13)	Resolução IFSP-109/19

Cod	Tarefas	Subcategoria	Fonte
36 -P13	Preparar aulas, plano de ensino, ambientes didáticos e materiais de ensino para cursos do ensino superior	Organização de ensino	Resolução IFSP-109/19
37 - P14	Preparar aulas, plano de ensino, ambientes didáticos e materiais de ensino para cursos de pós-graduação strito senso	Organização de ensino	Resolução IFSP-109/19
38 - P15	Preparar aulas, plano de ensino, ambientes didáticos e materiais de ensino para cursos de pós-graduação lato senso	Organização de ensino	Resolução IFSP-109/19
39 - P16	Preparar ambientes virtuais de aprendizagem	Organização de ensino	Resolução IFSP-109/20
40 - P17	Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos e rendimento	Organização de ensino	Lei 9.394/1996-LDB
41 - P18	Elaborar proposta pedagógicas, incluindo projetos políticos pedagógicos para cursos de nível médio	Organização de ensino	Lei 9.394/1996-LDB
42 - P19	Elaborar proposta pedagógicas, incluindo projetos políticos pedagógicos para cursos de nível superior	Organização de ensino	Lei 9.394/1996-LDB
43 - P20	Elaborar proposta pedagógicas, incluindo projetos políticos pedagógicos para cursos lato sensu	Organização de ensino	Lei 9.394/1996-LDB
44 - P21	Elaborar proposta pedagógicas, incluindo projetos políticos pedagógicos para cursos strito sensu	Organização de ensino	Lei 9.394/1996-LDB
45 - P22	Elaborar plano de trabalho semestral para atuar em diversos graus de ensino	Organização de ensino	Lei 9.394/1996-LDB
46 - P23	Controlar a frequência e o desempenho dos estudantes	Organização de ensino	Lei 9.394/1996-LDB
47 - P24	Registrar informações acadêmicas	Organização de ensino	Resolução IFSP-109/22
48 - P25	Atender aos alunos para sanar dúvidas e/ou dar orientações necessárias	Apoio ao Ensino (5)	Resolução IFSP-109/23
49 - P26	Participar de reuniões pedagógicas, de área, cursos, núcleo docente estruturante	Apoio ao Ensino	Resolução IFSP-109/24
50 - P27	Desenvolver recuperação paralela quando necessário	Apoio ao Ensino	Resolução IFSP-109/25
51 - P28	Atuar em plantões semanais para eventuais substituições	Apoio ao Ensino	Resolução IFSP-109/26
52 - P29	Participar em programas ou projetos de ensino	Apoio ao Ensino	Resolução IFSP-109/29
Macrocategoria: Profissional – Categoria: Pesquisa e inovação			

Cod	Tarefas	Subcategoria	Fonte
53 - P30	Elaborar submissão ou parecer de projetos	Pesquisa/Inovação (11)	Resolução IFSP-109/34
54 - P31	Orientar estudantes nos cursos de nível médio em elaboração de pesquisas/TCCs e atividades de ensino	Pesquisa/Inovação	Portaria MEC 554-Processo de avaliação de desempenho
55 - P32	Orientar estudantes nos cursos de nível superior em elaboração de pesquisas/TCCs e atividades de ensino	Pesquisa/Inovação	Portaria MEC 554-Processo de avaliação de desempenho
56 - P33	Orientar estudantes nos cursos de lato sensu em elaboração de pesquisas/TCCs e atividades de ensino	Pesquisa/Inovação	Portaria MEC 554-Processo de avaliação de desempenho
57 - P34	Orientar estudantes nos cursos de strito sensu em elaboração de pesquisas/TCCs e atividades de ensino	Pesquisa/Inovação	Portaria MEC 554-Processo de avaliação de desempenho
58 - P35	Participar em programas/projetos/eventos de pesquisa e inovação tecnológica	Pesquisa/Inovação	Resolução IFSP-109/35 e art. 7 Portaria MEC 559
59 - P36	Desenvolver produção intelectual, abrangendo a produção científica, artística, técnica e cultural, representada por publicações ou formas de expressão usuais e pertinentes aos ambientes acadêmicos específicos	Pesquisa/Inovação	Portaria MEC 560/554
60 - P37	Realizar pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e desenvolvimento científico e tecnológico	Pesquisa/Inovação	Lei 11.892/2008
61 - P38	Promover a produção, o desenvolvimento e transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente e estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade	Pesquisa/Inovação	Lei 11.892/2008
62 - P39	Gerar soluções/adaptações técnicas e tecnológicas no processo de ensino na educação profissional.	Pesquisa/Inovação	Lei 11.892/2008
63 - P40	Atuar no desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica	Pesquisa/Inovação	Lei 11.892/2008
64 - P41	Participar de bancas examinadoras de monografia, de dissertações, de teses e de concurso público	Apoio a Pesquisa/Inovação (8)	Portaria MEC 554
65 - P42	Contribuir com o intercâmbio científico e tecnológico por meio de pesquisa e desenvolvimento	Apoio a Pesquisa/Inovação	Portaria MEC 555

Cod	Tarefas	Subcategoria	Fonte
66 - P43	Elaborar submissão ou parecer de trabalhos para evento ou periódico acadêmico e científico	Apoio a Pesquisa/Inovação	Resolução IFSP-109/37
67 - P44	Elaborar pedido de patente, registro de software, desenho industrial ou projeto-piloto	Apoio a Pesquisa/Inovação	Resolução IFSP-109/38
68 - P45	Elaborar livros, capítulo de livro, cartilhas, boletins e manuais técnicos;	Apoio a Pesquisa/Inovação	Resolução IFSP-109/39
69 - P46	Traduzir livros, capítulo de livro, cartilhas, boletins e manuais técnicos.	Apoio a Pesquisa/Inovação	Resolução IFSP-109/39
70 - P47	Participar de equipe editorial ou revisão de artigos em periódico acadêmico, científico ou cultural	Apoio a Pesquisa/Inovação	Resolução IFSP-109/40
71 - P48	Liderar grupos de pesquisa cadastrados no diretório de Grupos de pesquisa do CNPq	Apoio a Pesquisa/Inovação	Resolução IFSP-109/41
72 - P49	Promover o conhecimento científico, cultural, científicos e técnicos que constituem o patrimônio da humanidade por meio de publicações ou de outras formas de comunicação	Apoio a Pesquisa/Inovação	Lei 9.394/1996-LDB
Macrocategoria: Profissional – Categoria: Extensão			
73 - P50	Desenvolver atividades/ projetos de extensão	Extensão (10)	Resolução IFSP-109/43 e Lei 9.394/1996-LDB
74 - P51	Coordenar ou participar de eventos/programas ou projeto social, comunitário, cultural ou esportivo	Extensão	Resolução IFSP-109/44
75 - P52	Articular com as organizações produtivas, sociais e culturais locais no âmbito de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão na atuação.	Extensão	Lei 11.892/2010
76 - P53	Desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos	Extensão	Lei 11.892/2017
77 - P54	Participar em programas de aproximação entre escola e empresa ou instituição	Extensão	Resolução IFSP-109/46
78 - P55	Atuar em consultoria, assessoria, prestação de serviço, parecer e perícia institucional e transferência de tecnologia	Extensão	Resolução IFSP-109/47
79 - P56	Organizar e acompanhar alunos em viagens/visitas técnicas ou culturais	Extensão	Resolução IFSP-109/49
80 - P57	Fazer curadorias	Extensão	Resolução IFSP-109/50

Cod	Tarefas	Subcategoria	Fonte
81 - P58	Apontar aos alunos a importância do seu contínuo aperfeiçoamento cultural e profissional.	Extensão	Lei 9.394/1996-LDB
82 - P59	Supervisionar estágios dos estudantes	Extensão	Lei 9.394/1996-LDB
83 - P60	Atuar como representante, compreendendo a participação em órgãos colegiados na IFE ou em órgão dos Ministérios da Educação, da Cultura e da Ciência, Tecnologia e Inovação, ou outro relacionado à área de atuação do docente, na condição de indicados ou eleitos	Conselho (3)	Portaria MEC 558
84 - P61	Participar de Conselhos escolares	Conselho	Lei 9.394/1996-LDB
85 - P62	Participar em comitês de Normas éticas	Conselho	Resolução IFSP-109/51
Macrocategoria: Profissional – Categoria: Gerenciais			
86 - P63	Exercer cargos de direção, função gratificada, função comissionada de coordenar de cursos	Administração (2)	Resolução IFSP-109/52
87 - P64	Exercer funções não gratificadas designadas por ato institucional	Administração	Resolução IFSP-109/53
88 - P65	Participar em comissões, conselhos, colegiados, comitês e núcleos institucionais	Representação (3)	Resolução IFSP-109/54
89 - P66	Representar o Instituto em ocasiões formais de forma ética e coerente com os princípios institucionais	Representação	Resolução IFSP-109/55
90 - P67	Participar de entidades sindical que legalmente representa a categoria	Representação	Resolução IFSP-109/56
Macrocategoria: Profissional – Categoria: Formação continuada			
91 - P68	Participar de treinamento institucional e cursos em serviço	Formação (5)	Resolução IFSP-109/57
92 - P69	Participar em grupo de estudo autorizado institucionalmente	Formação	Resolução IFSP-109/58
93 - P70	Dedicar-se ao desenvolvimento profissional por meio de formação continuada	Formação	Lei 9.394/1996-LDB
94 - P71	Contribuir na execução de programas de formação docente	Formação	Lei 12.772/2013
95 - P72	Concluir cursos ou estágios de aperfeiçoamento, especialização e atualização, bem como obtenção de créditos e títulos de pós-graduação stricto sensu	Formação	Portaria MEC 555

Fonte: dados da pesquisa

Apêndice F - Quadro com os Documentos utilizados na Análise Documental

DOCUMENTO		DESCRIÇÃO
<i>Documentos Federais - Contexto Ministério da Educação (MEC):</i>		
01	LEI Nº 4.881 DE 1965	Institui o regime jurídico do pessoal docente de nível superior, vinculado à administração federal.
02	Art. 2º Lei n.6182/1974	Especifica o regime de carga-horária do Grupo-Magistério, vinculado à administração federal.
03	Art. 4º do Decreto nº 94.664/1987;	Especifica as atividades próprias do pessoal docente de 1º e 2º graus.
04	Lei 8.112/1990	Institui o Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis da União.
	Lei 9.394/1996	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação (LDB)
05	Lei n. 10.861/2006	Institui o Sistema Nacional de Avaliação Superior (SINAES).
06	Decreto Federal n. 5.707/2006	Institui sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas para todo o funcionalismo público; Dentre outros, busca promover o desenvolvimento permanente do servidor público e a adequação das competências requeridas por meio de capacitações.
07	Lei 11.892/2008	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.
08	Art. 112 da Lei n.11.784/2008	Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo - o Art.12 se refere aos cargos de provimento efetivo do Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.
09	Lei n. 12.772/12	Institui a estruturação de carreiras e cargos do magistério superior e afins.
10	Art. 20 a 22 da Lei n.12.772/2012	Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal;
11	Portaria do MEC 554 de 2013	Estabelece as diretrizes gerais para o processo de avaliação de desempenho para fins de progressão e de promoção
	Portaria MEC nº 1.094/2013	Aprova o Regulamento do Conselho Permanente para o Reconhecimento de Saberes e Competências Docentes
12	Lei 12813/2013	Lei de Conflitos de Interesses
13	Decreto nº 9.991/2019	Institui a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP);
<i>Documentos Institucionais - Contexto São Paulo – (IFSP):</i>		
14	PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional (Projeto Político Pedagógico Institucional e Planejamento Estratégico)
15	Resolução 109	Resolução sobre o Plano Individual de Trabalho Docente e Relatório Individual Trabalho Docente
16	Portaria 13 de 1990	Resolução sobre Progressão e Avaliação Institucional Docente

Fonte: dados da pesquisa

Apêndice G- Revisão Integrativa sobre Análise de Necessidade de Aprendizagem

Revisão sobre Análise de Necessidade de Aprendizagem 2019-2023

Autores	Objetivo	Amostra/Contexto	Procedimentos de coleta de dados	Procedimentos de análise de dados	Resultados
Bin Othayman, M., Mulyata, J., Meshari, A., & Debrah, Y	Examinar como os problemas no sistema de Avaliação de Necessidades de Treinamento (TNA) em universidades públicas emergentes no setor de Ensino Superior da Arábia Saudita afetarão a taxa de sucesso dos currículos de Treinamento e Desenvolvimento (T&D)	75 gerentes seniores e membros do corpo docente de quatro universidades selecionadas	Entrevistas semiestruturadas	O estudo utilizou um análise de <i>framework</i>	Os resultados evidenciam a insuficiência das técnicas de TNA aplicadas para averiguar as necessidades de treinamento. Os principais obstáculos para o sucesso da TNA eram processos de RH inadequados, diretores de RH com experiência insuficiente, baixo engajamento e favoritismo em relação à seleção de candidatos para T&D. Além disso, os recursos necessários para T&D, principalmente tempo e dinheiro, são mal utilizados, o que pode influenciar o potencial de crescimento das universidades em relação ao plano de visão de 2030 do país.

Autores	Objetivo	Amostra/Contexto	Procedimentos de coleta de dados	Procedimentos de análise de dados	Resultados
Cigularov, K. P., & Dillulio, P	Examinar os efeitos do avaliador e seu cargo/posição organizacional nas classificações da TNA.	1.493 funcionários municipais do Leste dos EUA, representando 34 de um total de 37 departamentos, participaram do projeto.	Questionários físicos e <i>online</i>	Utilizou-se o <i>t-test</i> para analisar as amostras independentes. Uma correção conservadora de Bonferroni foi usada para explicar a taxa de erro potencialmente inflada	Os resultados indicaram que os supervisores tendiam a avaliar suas próprias necessidades de treinamento mais do que os não supervisores avaliavam as necessidades de treinamento de seus supervisores. O oposto foi encontrado para as autoavaliações de não supervisores – elas tendiam a ser mais baixas do que as avaliações dos supervisores sobre seus subordinados
Weegar, K., & Romano, E.	Realizar uma avaliação multi-informada das necessidades de treinamento de maus-tratos infantis dos professores, bem como fatores identificados que podem influenciar a participação dos professores no treinamento e o uso de conhecimentos e habilidades relacionados a maus-tratos.	9 assistentes sociais escolares, 9 profissionais do bem-estar infantil e 21 cuidadores adotivos de uma cidade canadense	Grupos focais	Em todos os grupos de participantes, as frequências de código foram calculadas e classificadas para enfatizar experiências e pontos de vista mais comuns e fazer comparações de grupo	Os resultados mostraram um consenso em todos os três grupos participantes de que o treinamento em maus-tratos infantis para professores é atualmente inadequado.

Autores	Objetivo	Amostra/Contexto	Procedimentos de coleta de dados	Procedimentos de análise de dados	Resultados
Cotes, J., & Ugarte, S. M.	Formular um modelo TNA adequado e contextualizado a um ambiente bancário usando uma abordagem de alinhamento estratégico que descreva os atores relevantes, fontes de dados (entradas), tipos de análises e saídas a serem consideradas para facilitar o investimento racional do orçamento em treinamento.	Funcionários de RH do The International Bank	Entrevistas semiestruturadas e observação direta	Várias categorias e subcategorias foram estabelecidas com base em informações prestadas pelos entrevistados	Como resultado a pesquisa propôs um modelo de TNA aprimorado e abrangente, que coloca objetivos estratégicos, em vez de análise de competências, no centro da TNA para fechar lacunas de desempenho
Gyeltshen, K., Kamnuansilpa, P., Crumpton, C. D., & Wongthanavas, S.	O objetivo central da pesquisa foi identificar necessidades de treinamento da Polícia Real do Butão (RBP) considerando as questões associadas à transição do policiamento militar para o civil.	Os participantes da pesquisa foram 152 oficiais comissionados do RBP servindo em todos os 20 distritos do Butão.	Uma abordagem de pesquisa quantitativa transversal foi empregada para coletar dados, por meio de um instrumento de pesquisa (questionário)	Os testes <i>t-Student</i> foram realizados para analisar a competência autoavaliada dos respondentes por idade, classificação e designação, e uma Análise de Variância Simples (teste F) foi realizada para testar as diferenças nos níveis de competências por divisões.	A pesquisa revelou que a maioria dos participantes do estudo expressou a necessidade de treinamento em investigação de crimes cibernéticos, resposta a ameaças de bomba, resposta ao terrorismo, investigação de incêndios acidentais e incêndios criminosos, habilidades em tecnologia da informação para gerenciamento de desastres e resgate e evacuação de vítimas.

Autores	Objetivo	Amostra/Contexto	Procedimentos de coleta de dados	Procedimentos de análise de dados	Resultados
Kim, E. J., & Roh, Y. S.	Identificar os atributos de competência dos instrutores de suporte básico de vida e avaliar suas necessidades de treinamento baseado em competências de acordo com sua experiência.	213 instrutores coreanos	Questionário	Análise fatorial	Os resultados mostraram que as prioridades de treinamento para instrutores novatos eram “comunicação com alunos e instrutores”, “motivação do aluno”, “ <i>design</i> educacional” e “qualificações de instrutores”, enquanto “verificar o status do equipamento e o ambiente educacional” tinha a maior prioridade de treinamento para instrutores experientes. A “avaliação” foi o fator mais importante na competência do instrutor de suporte básico de vida.
Meadows, A. L., Brahmhatt, K., Shaw, R. J., Lee, J., Malas, N., Fuchs, D. C., ... & Pao, M.	Avaliar as necessidades para estabelecer o interesse e a disponibilidade de uma biblioteca de módulos de aprendizado on-line e individualizados específicos para a Liga de Psiquiatria com consultas Pediátricas (PCLP).	Psiquiatras de crianças e adolescentes de todo o mundo, principalmente do EUA e Canadá.	Questionário <i>online</i>	Informação não disponível no artigo	Todos os entrevistados indicaram que utilizariam módulos de aprendizado <i>online</i> de alta qualidade. Complicações psiquiátricas de doenças médicas, catatonia e <i>delirium</i> foram identificadas como tópicos prioritários no atendimento de pacientes pediátricos com comorbidades médicas.

Autores	Objetivo	Amostra/Contexto	Procedimentos de coleta de dados	Procedimentos de análise de dados	Resultados
Bae, K. S., & Roh, Y. S.	Identificar os níveis de competência dos enfermeiros na realização de avaliações neurológicas e priorizar suas necessidades de treinamento relacionadas usando análise de importância-desempenho.	213 enfermeiros	Questionário	A análise fatorial exploratória dos dados	A matriz importância-desempenho identificou o fator das escalas de avaliação neurológica como de alta prioridade para a educação continuada. Os enfermeiros do departamento de emergência relataram menor competência em avaliação neurológica quando comparados aos enfermeiros de enfermagem e unidade de terapia intensiva
Burke, D., & Cocoman, A.	Identificar os déficits percebidos pelos enfermeiros forenses irlandeses em seus conhecimentos e habilidades para ajudá-los a fornecer cuidados eficazes e contínuos para indivíduos com deficiência intelectual em seu serviço de saúde mental forense, para que o treinamento apropriado pudesse ser fornecido.	140 enfermeiros registrados	Questionário	Análise descritiva utilizando o SPSS.	As necessidades de treinamento prioritárias identificadas foram para treinamento adicional em pesquisa e auditoria e no uso de tecnologia

Autores	Objetivo	Amostra/Contexto	Procedimentos de coleta de dados	Procedimentos de análise de dados	Resultados
Pinxten, W. L., Jokūbonis, D., Adomaitiene, V., Leskauskas, D., Hutschemaekers, G. J., & De Jong, C. A.	O objetivo da pesquisa é explorar a eficácia da escala AM-TNA para medir as diferenças individuais e grupais na proficiência nas competências essenciais da medicina da dependência. Foi utilizado um estudo transversal e uma amostra de conveniência.	Utilizou-se uma amostra de conveniência de todos os psiquiatras em treinamento na clínica psiquiátrica Kaunas LUHS em maio de 2019. Sabendo-se que a capacidade de treinamento lituano para psiquiatras é de cerca de 100.	Utilização da escala AM-TNA	Foi escolhida uma comparação transversal de dados	O estudo evidenciou a eficácia da escala AM-TNA como instrumento de avaliação em contexto local de formação.
Sonnie, M., Kella, F., Stern, A., Mannino, C. A., Adelman, S., Fuller, L., ... & Kerry, V.	Identificar as necessidades e lacunas existentes na formação clínica em obstetrícia nas unidades de saúde da Serra Leoa a partir das perspectivas de várias partes interessadas.	Estudantes de obstetrícia atuais, recém-graduadas em obstetrícia (formadas dentro de três anos), funcionários de escolas de obstetrícia e funcionários de unidades de saúde e de gestão distrital de saúde.	Questionários, discussões de grupos focais, entrevistas e revisões de registros médicos maternos.	Estatística descritiva para os dados quantitativos e Teoria fundamentada para os dados qualitativos	Os resultados mostraram necessidades e lacunas na gestão do trabalho de parto e parto; manutenção de registros; processos de triagem; educação clínica para alunos, recém-formados e preceptores; e falta de infraestrutura e recursos.
Johnson, C.F. ; Earle-Payne, K.	Identificar e priorizar os farmacêuticos clínicos de clínica geral (GPCPs) e as necessidades de aprendizagem em saúde mental e prescrição de psicotrópicos dos técnicos na prática geral.	353 GPCPs e técnicos	Questionário de Avaliação de Necessidades de Treinamento Hennessy-Hicks	Foram realizados testes estatísticos paramétricos e não paramétricos por meio do SPSS v. 27 e do Excel	Os entrevistados priorizaram “avaliar o próprio desempenho” e “avaliar o risco de suicídio/automutilação deliberada” como altas necessidades de treinamento. Houve variações significativas na priorização entre GPCPs e técnicos.

Autores	Objetivo	Amostra/Contexto	Procedimentos de coleta de dados	Procedimentos de análise de dados	Resultados
Nayak, A. ; Pai, G. ; Thunga, G. ; Khan, S. ; Pai, R.	Realizar uma pesquisa de avaliação de necessidades entre estudantes de pós-graduação em farmácia, acadêmicos de faculdades de farmácia e especialistas industriais, bem como entender as lacunas na competência profissional a ser adquirida na configuração industrial.	Estudantes de pós-graduação em farmácia, acadêmicos de faculdades de farmácia e especialistas industriais	Questionários e entrevistas	Análise descritiva por meio do SPSS e entrevista analisada tematicamente usando o software N-VIVO 12.0	93% dos estudantes, 88,9% dos acadêmicos e 94% dos especialistas industriais concordaram que há falta de conhecimento, habilidades e competência profissional e que há necessidade de treinamento adicional em observações críticas e importantes da Food and Drug Administration (FDA)
McKenna, L. ; Sommers, C.L. ; Reisenhofer, S. ; Mambu, I.R. ; McCaughan, J. ; Belihu, F.B.	Examinar as necessidades de desenvolvimento profissional para enfermeiros que trabalham na Indonésia	1.355 enfermeiros	Questionário	Informação não disponível	A maioria das necessidades identificadas foram semelhantes às relatadas por enfermeiros em outros lugares. Há uma necessidade de oportunidades de educação específicas e adaptadas localmente para resultados que motivem a aprendizagem e que sejam significativas e aplicáveis na prática.
Zemmel, D.J. ; Kulik, P.K.G. ; Leider, J.P. ; Power, L.E.	Identificar e atender às necessidades de capacitação da força de trabalho de saúde pública no Centro de Treinamento em Saúde Pública da Região V (RVPHTC)	Os principais parceiros da força de trabalho de saúde local, estadual e tribal.	Entrevistas qualitativas semiestruturadas	Informação não disponível	As principais necessidades de treinamento da força de trabalho de saúde pública identificadas pelo TNA 2021 incluem os domínios de habilidades estratégicas de (1) gerenciamento de recursos; (2) gerenciamento de mudanças; (3) justiça, equidade, diversidade e inclusão; e (4) comunicação eficaz.

Autores	Objetivo	Amostra/Contexto	Procedimentos de coleta de dados	Procedimentos de análise de dados	Resultados
Fox, S.D. ; Stone, S.	Priorizar as necessidades de treinamento e auxiliar na criação de um cronograma anual contínuo de eventos coordenados pela ACCPA (Rede Acadêmica de Praticantes de Cuidados Críticos/Clinicos Avançados).	31 participantes elegíveis, de uma variedade de formações clínicas (cuidados intensivos e agudos, pediatria, saúde mental e clínica geral)	Questionário e entrevista	Análise exploratória	A análise temática da literatura disponível, juntamente com os dados obtidos nas entrevistas, garantiu a validade de construto à proposta de adaptação do questionário 5 HHTNA.
Adejumo, P. O., Oluwasanu, M. M., Ntekim, A., Awolude, O. A., Kotila, O. A., Aniagwu, T., ... & Olopade, O. I.	O objetivo do trabalho é investigar o status de treinamento e preparação para a prática e pesquisa em oncologia e o grau de colaboração interprofissional entre os profissionais de saúde nas seis regiões geopolíticas da Nigéria.	Médicos e pesquisadores atuantes em centros de câncer de instituições acadêmicas terciárias, unidades de oncologia, clínicas e enfermarias onde os serviços de oncologia estão disponíveis, no seis zonas geopolíticas da Nigéria	Questionário semiestruturado on-line, entrevistas com informantes-chave (KIIs) e entrevistas em profundidade (IDIs)	Os dados quantitativos foram avaliados por meio de estatísticas descritivas, médias e desvios-padrão, análise de variância unidirecional e testes-t. Os dados qualitativos foram analisados por meio de uma abordagem de análise temática dedutiva.	Este estudo destaca lacunas no treinamento e na prática oncológica e uma necessidade urgente de intervenções para aprimorar o treinamento interprofissional para melhorar a qualidade do atendimento oncológico na Nigéria.
Kulik, P. K., Leider, J. P., & Beck, A. J.	Avaliar as necessidades de treinamento do Centro de Treinamento em Saúde Pública da Região V baseada em competências	501 departamentos de saúde locais na região de 6 estados, incluindo pequenas agências	Questionário	Os dados coletados foram analisados no Stata 16.1 e visualizados no Tableau 2020	Os resultados destacam as necessidades de treinamento entre a força de trabalho de saúde pública do governo local da região e as diferenças nessas necessidades pelo tamanho da população atendida pela agência

Autores	Objetivo	Amostra/Contexto	Procedimentos de coleta de dados	Procedimentos de análise de dados	Resultados
Rivera, R., Grech, L., & Serracino-Ingloft, A.	Identificar as necessidades de treinamento de pessoal de laboratório no aspecto de sistemas de qualidade.	80 funcionários de laboratórios de Malta	Questionário de avaliação de necessidades de treinamento	Análise descritiva	A identificação das atuais necessidades de treinamento laboratorial destaca o nicho dos programas de treinamento interprofissional orientados para a farmácia que poderiam abordar as lacunas identificadas e facilitar a adesão contínua aos sistemas de qualidade nas operações laboratoriais
Wiwatanadate, P., Kanjanarat, P., Wongpakaran, N., Wongpakaran, T., Thongpibul, K., Sirithongthaworn, S., ... & Tsai, D.	Identificar as necessidades de treinamento de profissionais de saúde em cada país do Sudeste Asiático	15 representantes da Tailândia, Camboja e Indonésia, a maioria psiquiatras, enfermeiros e psicólogos	Questionários de análise de treinamento Hennessy-Hicks adaptados	Análise Descritiva	As necessidades de treinamento para profissionais de saúde mental consideradas mais importantes foram: tarefas clínicas e de comunicação, além de provedores não profissionais de saúde mental no treinamento de habilidades básicas, como comunicação e tecnologia atualizada.
Le Guen, M., & Costa-Pinto, R.	Realizar uma avaliação das necessidades de aprendizagem dos participantes do programa de educação da equipe de emergência médica (MET) para avaliar quais habilidades técnicas e não técnicas devem ser incorporadas.	Todos os participantes do programa educacional MET entre fevereiro de 2018 e janeiro de 2019	Questionários	O <i>software</i> StataCorp foi usado para análise de dados e para realizar a sua estatística descritiva	Existem disparidades entre as necessidades de aprendizagem percebidas do pessoal médico e de enfermagem e entre os membros da equipe de terapia intensiva e os registros médicos, o que pode afetar o desenho e a implementação de um programa de educação multidisciplinar.

Autores	Objetivo	Amostra/Contexto	Procedimentos de coleta de dados	Procedimentos de análise de dados	Resultados
Mwansisya, T., Mbekenga, C., Isangula, K., Mwashu, L., Pallangyo, E., Edwards, G., ... & Temmerman, M.	Validar o Questionário de Análise de Necessidade de Treinamento (TNAQ) adaptado no contexto local da Tanzânia, com o objetivo de facilitar o desenvolvimento de programas efetivos de desenvolvimento profissional contínuo baseados em necessidades para melhorar a competência dos profissionais de saúde na prestação de serviços de saúde a crianças e adolescentes na região de Mwanza	Todos os profissionais de saúde adultos responsáveis pela prestação de serviços em saúde reprodutiva, materna e neonatal que estavam presentes nas unidades selecionadas no momento da pesquisa	Questionário de Análise de Necessidade de Treinamento (TNAQ)	O <i>software</i> AMOS embutido no SPSS versão 20 foi usado para confirmar a estrutura fatorial do TNAQ usando uma análise exploratória	O TNAQ adaptado parece ser confiável e válido para identificar as necessidades de treinamento profissional entre profissionais de saúde em ambientes de saúde reprodutiva, materna e neonatal na região de Mwanza, Tanzânia

Autores	Objetivo	Amostra/Contexto	Procedimentos de coleta de dados	Procedimentos de análise de dados	Resultados
Markaki, A., Malhotra, S., Billings, R., & Theus, L.	Descrever a utilização da ferramenta TNA em todo o mundo e avaliar criticamente as evidências de seu impacto nos programas de desenvolvimento profissional contínuo (CPD) em todas as disciplinas e ambientes.	Foram analisados 33 artigos provenientes das bases de dados PubMed, Scopus, CINAHL e Google Scholar.	Uma pesquisa de banco de dados eletrônica foi realizada usando a seguinte estratégia: (“Surveys and Questionnaires”[Mesh] OR tool* OR measure* OR questionnaire* OR survey* OR scale* OR instrument*) AND (Hennessy OR Hicks OR Hennessy-Hicks OR “Hennessy-Hicks Training Needs Assessment Questionnaire”) AND (nurs* OR training-needs)).	As diretrizes PRISMA (<i>Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses</i>) foram seguidas para a realização da revisão sistemática integrativa	A revisão sistemática evidenciou que a pesquisa em TNA é amplamente utilizada como prática clínica e ferramenta de melhoria da qualidade educacional em todos os continentes.
de Rooij, D., Belfroid, E., Hadjichristodoulou, C., Mouchtouri, V. A., Raab, J., & Timen, A.	Avaliar as necessidades de treinamento em gerenciamento de doenças infecciosas entre os profissionais dos pontos de entrada (POE) europeia.	Profissionais envolvidos na preparação e resposta a doenças infecciosas em POEs designados na Europa	Questionário digital	Os dados foram analisados por meio do <i>t-test</i> do <i>software</i> IBM SPSS Statistics 24	O trabalho evidenciou que a força de trabalho europeia em portos, aeroportos e cruzamentos terrestres designados têm um nível diferente de experiência e recebe uma importância variável dos tópicos avaliados no estudo.

Autores	Objetivo	Amostra/Contexto	Procedimentos de coleta de dados	Procedimentos de análise de dados	Resultados
Chilenski, S. M., Pasch, K. E., Knapp, A., Baker, E., Boyd, R. C., Cioffi, C., ... & Rulison, K.	Relatar descritivamente as tendências nas necessidades de treinamento relatadas para toda a amostra. E examinar se as necessidades de treinamento diferem por nível de carreira, raça/etnia e sua interação.	Membros da SPR (Sociedade para Pesquisa de Prevenção) em 2016 e para membros da SPR a partir de 25 de maio de 2017	Questionário via <i>e-mail</i> e entrevistas	Os dados foram analisados por meio de regressão linear, o <i>software</i> utilizado não foi informado.	Em todas as categorias, os entrevistados relataram um alto nível de interesse em receber treinamento. Além disso, os interesses relacionados ao treinamento variaram de acordo com o nível de carreira e raça/etnia, com indivíduos em início de carreira e pessoas de cor geralmente indicando o maior interesse.
Byamugisha, J., Munabi, I. G., Mubuuke, A. G., Mwaka, A. D., Kagawa, M., Okullo, I., ... & Ibingira, C.	Determinar as necessidades de treinamento dos profissionais de saúde para um pacote abrangente de serviços de oncologia em hospitais selecionados em Uganda	22 hospitais em Uganda	Questionários	Os dados foram exportados para o Stata versão 15 para análise usando o teste <i>Wilcoxon</i> e <i>Somers-Delta</i> **	O domínio “pesquisa e auditoria” foi identificado como a área prioritária para intervenções de treinamento para melhorar os serviços de oncologia em Uganda

Autores	Objetivo	Amostra/Contexto	Procedimentos de coleta de dados	Procedimentos de análise de dados	Resultados
Balakrishnan, A., Kunhikatta, V., Nair, S., Khera, K., Viji, P. C., & Thunga, G.	O objetivo do estudo foi avaliar a percepção de estudantes farmacêuticos do último ano, professores de várias faculdades de farmácia aprovadas pelo Conselho de Farmácia da Índia/Conselho de Educação Técnica de toda a Índia e especialistas industriais em relação a lacunas de habilidades, empregabilidade e programas de treinamento voltados para o trabalho.	Graduados e pós-graduados em farmácia do último ano, faculdades de farmácia e especialistas industriais aprovados pelo Conselho de Educação Técnica/Farmácia da Índia com mínimo de 3 anos de experiência.	Questionários <i>online</i>	O teste de <i>Mann-Whitney</i> foi usado para analisar a diferença de opiniões de profissionais da indústria e acadêmicos. NVIVO 12 foi usado para analisar dados qualitativos de perguntas abertas	Tanto o corpo docente (65%) quanto o especialista industrial (31,5%) entrevistados opinaram que os graduados carecem de habilidades. Observou-se também que os conhecimentos básicos e as habilidades técnicas são as lacunas que afetam o desempenho dos egressos. A maioria dos estudantes (94%), acadêmicos (92%) e profissionais da indústria (93%) concordaram unanimemente que há uma forte necessidade de programas de treinamento
McKeever, J., Leider, J. P., Alford, A. A., & Evans, D.	Descrever as necessidades de treinamento do pessoal de saúde pública nacionalmente, nas 10 Regiões do Departamento de Saúde e Serviços Humanos.	100.000 funcionários em todo o país em 2 quadros principais: agência estadual de saúde e departamento de saúde local.	Questionários	Os dados foram analisados por meio do Stata versão 15.1, no qual foram empregados o teste χ^2 de <i>Pearson</i> e o teste χ^2 de <i>Rao-Scott</i> ajustado	As necessidades de treinamento variaram entre as regiões e o ambiente de trabalho. Certas habilidades estratégicas tendiam a ver lacunas maiores e consistentes, independentemente da região ou configuração, incluindo Orçamento e Finanças, Gestão de Mudanças, Pensamento Sistêmico e Desenvolvimento de uma Visão para uma Comunidade Saudável.

Autores	Objetivo	Amostra/Contexto	Procedimentos de coleta de dados	Procedimentos de análise de dados	Resultados
Bayer, C. R., Respress, E., Willock, R. J., & Heiman, H. J.	Identificar sinergias e lacunas no conhecimento, habilidades e atributos identificados pelos líderes de políticas de saúde e criar uma medida resumida de congruência com o currículo do Programa de Bolsas de Estudo para Liderança em Políticas de Saúde	Líderes de políticas de saúde do Programa de Bolsas de Estudo para Liderança em Políticas de Saúde	Questionário	Usou-se estatísticas descritivas, incluindo frequências e porcentagens para calcular a congruência entre os conjuntos de dados, por meio do programa Microsoft Excel.	Os elementos curriculares da Política de Saúde tiveram a maior percentagem de congruência com os elementos de conhecimento de avaliação de necessidades (>60%). Os níveis mais baixos de congruência (<30%) ocorreram com maior frequência nos elementos de Atributo.

