



REPÚBLICA DE ANGOLA

— * —

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO DA HUÍLA

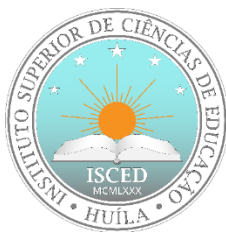
ISCED – HUÍLA

PROPOSTA DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA OS EDUCADORES (AS) DE INFÂNCIA DOS CENTROS INFANTIS DA CIDADE DO LUBANGO.

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

AUTORA: MARISA FRANCISCA MANUEL

Lubango, 2024



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO DA HUÍLA

ISCED – HUÍLA

**PROPOSTA DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA OS
EDUCADORES (AS) DE INFÂNCIA DOS CENTROS INFANTIS DA
CIDADE DO LUBANGO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO
CURRICULAR**

Autora: MARISA FRANCISCA MANUEL

Orientadora: Prof. Doutora. Antónia Maria Pâmpano Amaral de Oliveira

Lubango, 2024

DEDICATÓRIA

Aos meus familiares, Bernardo Camunda, filhos, mãe e irmãos e a todos que directa e indirecta ajudaram no meu percurso estudantil.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida;

Aos meus professores que souberam transmitir os seus conhecimentos, em especial a minha orientadora Dra. Antónia de Oliveira, pela aceitação e por partilhar os seus conhecimentos, com muito carinho, paciência e amizade, que o nosso bom Deus continue cuidando cada momento da sua vida.

A minha mãe pelo apoio incondicional o meu muito obrigada.

Aos meus filhos, Eriane, Eleisy, Kilzia e Belomar, por sempre entenderem a minha condição como mãe estudante, muito obrigada pela compreensão.

Aos meus colegas da turma de mestrado, com destaque o Rufino que mais que um colega passou a ser um irmão, obrigada, muito obrigada por tudo.

À todos que directa ou indirectamente contribuíram para a realização deste trabalho, o meu muito obrigada.

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema, Proposta de um programa de formação contínua para os educadores (as) de infância dos centros infantis da cidade do Lubango. Foi realizada em três centros infantis da cidade do Lubango. É um estudo descritivo de natureza quali/quantitativa, levantou-se como problema de investigação: Como contribuir para melhorar a prática laboral dos educadores (as) de infância dos centros infantis da Cidade do Lubango? O objecto de investigação é a formação contínua para os educadores (as) de infância, o objectivo geral consiste em elaborar uma proposta de programa de formação contínua que contribua para melhorar a prática laboral dos educadores (as) de infância dos centros infantis da cidade do Lubango. Na investigação utilizaram-se métodos teóricos e empíricos, como histórico-lógico, análise e síntese, análise documental. O inquérito por questionário foi a técnica utilizada para a recolha de dados. A análise de dados foi feita mediante procedimentos estatísticos. Utilizou-se o método Delphi para avaliação da proposta pelos especialistas. A amostra é composta por vinte (20) educadores (as) de infância, numa amostragem do tipo censo. Os resultados do diagnóstico revelaram haver necessidade da implementação do programa de formação contínua para os educadores (as) de infância, o que originou a elaboração da proposta de um programa de formação contínua para os educadores (as) de infância dos centros infantis da cidade do Lubango, da avaliação feita pelos especialistas na qual foi submetida, foi validada de muito adequada.

Palavras Chave: Formação Contínua, educação de infância, educadores.

ABSTRACT

The subject of this research is a proposal for an ongoing training program for nursery school teachers in the city of Lubango. It is a descriptive study of a qualitative/quantitative nature, and the research problem is: How can we contribute to improving the working practice of nursery school teachers in the city of Lubango? The object of the research is ongoing training for nursery school teachers. The general objective is to draw up a proposal for an ongoing training program that will help to improve the working practices of nursery school teachers at children's centers in the city of Lubango. The research used theoretical and empirical methods, such as historical-logical, analysis and synthesis, documentary analysis, the questionnaire survey was the technique used for data collection. The data was analyzed using statistical procedures. The Delphi method was used to evaluate the proposal by the experts. The sample consisted of twenty (20) kindergarten teachers, in a census-type sample. The results of the diagnosis revealed that there was a need to implement an ongoing training program for kindergarten teachers, which led to the drafting of a proposal for an ongoing training program for kindergarten teachers in the children's centers in the city of Lubango, which was evaluated by the experts and found to be very appropriate.

Keywords: Continuing Education, childhood education, kindergarten.

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA.....	i
AGRADECIMENTOS	ii
RESUMO.....	iii
ABSTRACT	iv
LISTA DE TABELAS	4
LISTA DE FIGURAS	5
SIGLAS UTILIZADAS.....	5
INTRODUÇÃO	6
CAPITULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: SOBRE A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE EDUCADORES (AS) DE INFÂNCIA.....	9
Introdução do I Capítulo	10
1.1. Historial sobre a formação de professores e educadores (as) de infância	10
1.1.1. Formação de professores	13
1.2. Educação de infância.....	15
1.2.1. A Educação Pré-Escolar	16
1.3. Formação contínua de professores	16
1.3.1. Tipos de Formação Contínua.....	19
1.4 Generalidades sobre a formação de educadores (as) de infância	20
1.5. Regularidades da formação contínua de educadores (as) de infância ...	24
1.6.1. Modelos e abordagens pedagógicas para a Educação de Infância. 29	
1.6.1.1. Modelo Pedagógico High/Scope	29
1.6.1.2. Modelo Pedagógico de Reggio Emília.....	31
1.6.1.3. Modelo Pedagógico da Escola Moderna (MEM).	32
1.7. Princípios na formação contínua de educadores (as) de infância.....	33
1.8. O perfil Profissional do educador de infância.....	35
1.9. Algumas concepções sobre Currículo	38
CAPITULO II: DIAGNÓSTICO E APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA OS EDUCADORES DE INFÂNCIA DOS CENTROS INFANTIS DA CIDADE DO LUBANGO	37
2.1. Preliminares da Investigação	38
2.2. Caracterização dos centros infantis da cidade do Lubango	38
2.3. Tipo de investigação	40

2.4. Instrumento de investigação	40
2.5. Métodos utilizados.....	41
2.6. População e Amostra	42
2.6.1. População.....	42
2.6.2. Amostra	42
2.7. Apresentação, análise e Interpretação dos resultados do inquérito por questionário aplicado aos educadores (as) de infância dos três (3) centros infantis da cidade do Lubango.....	46
2.8. PROPOSTA DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA OS EDUCADORES (AS) DE INFÂNCIA DOS CENTROS INFANTIS DA CIDADE DO LUBANGO.....	54
2.8.1. Introdução	54
2.9. Fundamentos teóricos da Proposta de programa de Formação Contínua para os educadores (as) de Infância dos centros infantis da cidade do Lubango.	54
2.9.1. Fundamentos filosóficos	54
2.9.2. Fundamentos Sociológicos	55
2.9.3. Fundamentos Psicológicos	55
2.9.4. Fundamentos Pedagógicos	57
2.10. Programa de Formação Contínua para os educadores (as) de infância..	57
2.11. Objecto do programa	57
2.11.1. Objectivo geral do programa.....	57
2.11.2. “Objectivos específicos do programa”	58
2.12. Plano de Actividades do Programa.....	58
2.12.1. Sistema de Conhecimentos.....	58
2.12.2. Sistema de Valores.....	58
2.12.3. Sistema de Habilidades	59
2.13. Actividades do Programa Formação contínua dos educadores (as) de infância.....	59
2.14. Conteúdo do Programa de formação contínua para os educadores (as) de infância.....	60
2.15. Metodologia de Aplicação do Programa	64
2.16. Avaliação do programa	64
2.17. Bibliografia recomendada	66
2.18. Aplicação do método Delphi na validação da proposta do Programa de formação contínua para os educadores (as) de infância.....	66

2.18.1. Seleção dos especialistas.....	68
2.18.2. Caracterização dos Especialistas	69
2.18.3. Descrição da Metodologia	70
2.18.3.1. Resultado dos procedimentos utilizados para a auto-avaliação dos especialistas.....	71
2.19. “Validação do programa de formação contínua para os educadores (as) de infância dos centros infantis da cidade do Lubango pelos especialistas”	72
2.19.1. Critérios de avaliação	72
2.19.2. Avaliação da proposta pelos especialistas.	73
Conclusões e Recomendações.....	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	Erro! Indicador não definido.
APÊNDICE	89
ANEXOS	94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Caracterização da amostra em função da idade	43
Tabela 2: Caracterização da Amostra em Função do Género	43
Tabela 3: Caracterização da Amostra em função do grau acadêmico	44
Tabela 4: Caracterização da Amostra em função da Situação Profissional	45
Tabela 5: Caracterização da Amostra com base no tempo de serviço	46
Tabela 6: Respostas dos inqueridos acerca de informações sobre formação contínua de educadores (as) de infância	46
Tabela 7: Respostas dos inqueridos sobre a importância da formação contínua dos educadores (as) de Infância?	47
Tabela 8: Respostas dos inqueridos sobre a necessidade de formação contínua para os educadores (as) de infância na instituição em que trabalha.....	47
Tabela 9: Respostas dos inqueridos sobre a influência da formação continua no melhoramento das práticas profissionais dos educadores (as) de infância.	48
Tabela 10: Respostas dos inqueridos sobre a existência de um programa para atender as crianças com necessidades educativas especiais.....	48
Tabela 11: Respostas dos inqueridos sobre a existência de alguma componente ligada a psicologia da criança no exercício da profissão.....	49
Tabela 12: Resposta dos inquiridos Sobre as possibilidades de melhoria das práticas educativas que o programa de formação contínua pode trazer	49
Tabela 13: Resposta dos inquiridos sobre a existência de um programa de formação contínua de educadores de infância nas suas instituições.....	50
Tabela 14: Respostas dos inqueridos sobre a forma como se deve organizar a formação contínua dos educadores (a)de infância.....	50
Tabela 15: Respostas dos inquiridos sobre a relação entre as formações que tem frequentado e os problemas/dificuldades que enfrenta no exercício da sua profissão.....	51
Tabela 16: Opinião dos inquiridos sobre a possibilidade da atualização do nível de conhecimentos didactico-pedagogicos dos educadores de infância face a formação comntínua.....	52
Tabela 17: Opnião dos inquiridos sobre a importância da formação contínua na superação das deficiências da formação inicial dos educadores de infância...	52
Tabela 18: Grau científico dos Especialistas	69
Tabela 19: Tempo de Serviço dos Especialistas na instituição de trabalho	69
Tabela 20: Ano de experiência dos especialistas no trabalho docente	70
Tabela 21: Determinação do coeficiente de competência dos especialistas....	71
Tabela 22: Resultados da auto-avaliação dos especialistas	72
Tabela 23: Resumo das respostas dos especialistas á proposta de programa de Formação contínua para os educadores(as) de infância dos centros infantis da cidade do Lubango.....	73
Tabela 24: Coeficiente de concordância de Kendall	77

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Avaliação Global da proposta de programa de formação contínua para os educadores (as) de infância dos três centros infantis da cidade do Lubango.	74
Figura 2: média das avaliações de cada um dos aspectos da Proposta de Programa de formação contínua para os educadores (as) de infância dos centros infantis da cidade do Lubango, pelo conjunto dos especialistas.	74
Figura 3. Média de avaliação da proposta de programa de formação contínua para os educadores (as) de infância dos centros infantis da cidade do Lubango por cada especialista.....	76

SIGLAS UTILIZADAS

MED: Ministério da Educação.

MINARS: Ministério da Assistência e Reinserção Social.

PNDE: Plano nacional de Desenvolvimento da Educação.

PNFGPD: Plano Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente.

UNESCO: Organização da Nações Unidas Para Educação, Ciência e Cultura.

UNICEF: Fundo das Nações Unidas para infância.

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A qualidade de vida da população depende da qualidade dos investimentos feitos em educação e, fundamentalmente, das políticas ligadas à potencialização dos recursos humanos, materiais e financeiros necessários e essenciais à educação. Gonçalves et al. (2012) consideram que existe uma relação intrínseca entre a qualidade da educação, a qualidade da formação dos professores e suas práticas pedagógicas.

De acordo com Victor (2020, p. 71), a formação de professores tem sido um desafio para a educação em muitos países, especialmente nos países em desenvolvimento, enquanto Nóvoa (2002) atribui a qualidade do ensino à qualidade dos professores, tendo em conta o seu nível de formação.

García (1999, citado por Matos, 2020), analisando diferentes perspectivas e tendências do conceito de formação de professores, adota uma perspectiva em que a formação de professores é um campo de conhecimento e de investigação em que os professores aprendem e desenvolvem as suas competências profissionais, conduzindo a mudanças na sua identidade e profissionalidade. Uma preocupação importante na formação dos profissionais da educação é a formação dos educadores de infância, de modo a garantir as bases para a construção de um ensino de qualidade e de uma educação precoce. Neste sentido, Cardona (2006), refere as dificuldades sentidas por este grupo de profissionais na profissão docente, que exigem o reconhecimento profissional num campo cujo reconhecimento é ainda frágil e que atrai profissionais com uma orientação indireta para o campo.

Em outro estudo Cardona (2011) refere que o termo educação de infância se manteve ao longo dos anos devido à necessidade, de um lado, de afirmação da especificidade dessa área e, de outro, da evolução histórica que está subjacente à educação de infância.

De acordo com Cruz (2019) é importante e necessário que se reflecta sobre a formação inicial de professores, que os seus programas tenham em conta acções que propiciem a reflexão sobre o mesmo, mas também sobre o papel do professor, a compreensão das suas práticas.

De acordo com Francisco (2014), houve um grande interesse na formação de profissionais de educação infantil em Angola no período pós-independência, em 1978, com a chegada dos primeiros especialistas cubanos em educação pré-escolar, cuja colaboração com o país durou 12 anos. A autora supracitada argumenta que:

Esta cooperação concretizou-se na formação de quadros, bem como no apoio à elaboração de legislação e na organização e funcionamento das várias instituições de educação de infância, mas foi sobretudo no domínio da formação e instrução pedagógica dos educadores de infância, com a implementação de uma formação intensiva destinada a superar os educadores que possuíam o nível básico, ou seja, a 6ª classe (ibidem, p.27).

O mesmo autor refere ainda que os programas de educação de infância em vigor foram elaborados pelos MINARS e MED com o apoio e orientação de especialistas cubanos e alemães.

Campos (2011) refere que a formação inicial de professores tem colocado dificuldades que vão desde a definição do currículo responsável por esta formação até à função de ser professor, com problemas de natureza pedagógica, científica e social que envolvem diferentes níveis de ensino, desde o ensino básico ao ensino superior.

Para além da formação inicial de professores, a formação dos educadores de infância passa também pela formação contínua. Neste sentido, Nóvoa (2002) considera que a formação contínua deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que permita ao professor pensar de forma autónoma e que facilite a dinâmica da educação autónoma.

Em Angola, a formação inicial dos educadores de infância é efectuada no ensino secundário e superior. Esta formação tem por base a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino - Lei n.º 17/16, de 7 de outubro, republicada em anexo à Lei n.º 32/20, de 12 de agosto, e o Decreto Presidencial n.º 273/20, de 21 de outubro, cujo artigo 6.º sublinha que o programa de formação inicial dos

educadores de infância deve ser compatível com o desempenho profissional dos educadores de infância, incluindo as aulas de iniciação.

Tem-se assistido a uma crescente discussão sobre a formação dos educadores de infância em Angola, uma vez que a educação depende, em grande medida, da qualidade da formação dos professores. Tavares (2015) acredita que a grande mudança nos currículos e na educação em Angola só pode ser alcançada através de uma sólida formação de professores em todo o país.

A formação de professores do pré-escolar é um grande desafio em Angola, pois a educação pré-escolar é considerada essencial para a aquisição de competências necessárias para a posterior escolarização, o que só pode ser conseguido através de políticas educativas fortes e competências de formação de professores nesta área.

Na cidade do Lubango, regista-se um aumento massivo de instituições privadas dedicadas à educação infantil, nota-se a preocupação dos pais e encarregados de educação em selecionar instituições e profissionais que garantem um ensino-aprendizagem de qualidade. De acordo com Borges (2018), a formação de professores do ensino pré-escolar é importante e particularmente em Angola, razão pela qual considera necessária a adoção de uma política que vise garantir a obrigatoriedade do ensino superior para o cumprimento dessa função.

Com base no inquérito realizado pela autora deste estudo junto dos estagiários do ensino pré-escolar da 13ª classe nos três Centros Infantis da cidade Lubango, verificaram-se as seguintes dificuldades:

- ❖ Falta de profissionais de educação pré-escolar nos centros infantis;
- ❖ Muitos dos seus funcionários apenas receberam cursos de cuidados básicos ministrados pela Direção Provincial de Assistência e Reinserção Social;
- ❖ Insuficientes estratégias de superação aos funcionários dos referidos centros infantis para melhorar o desempenho dos funcionários;
- ❖ Fraca qualidade dos serviços prestados para a garantia da qualidade da educação das crianças.

As insuficiências acima referenciadas revelam uma contradição entre a necessidade de se oferecer um serviço de qualidade que garante uma sólida formação as crianças em idade pré-escolar dos centros de educação infantil e a forma como se prestam os serviços nos referidos centros infantis devido ao baixo nível de formação dos seus funcionários.

Em função da contradição identificada no presente estudo, formula-se o seguinte problema científico: Como contribuir para melhorar a prática laboral dos educadores (as) de infância dos centros infantis da Cidade do Lubango?

O objecto de estudo da presente investigação é a formação contínua para os educadores (as) de infância e como o Campo de acção, o estudo insere-se na área da Educação Pré-escolar, concretamente nos centros infantis da Cidade do Lubango.

Para a solução do problema propôs-se o seguinte objectivo geral: elaborar a proposta de programa de formação contínua que contribua para melhorar a prática laboral dos educadores (as) de infância dos centros infantis da cidade do Lubango.

Para atingir os objetivos traçados no estudo, foram identificadas as questões científicas e os seguintes objetivos investigativos específicos:

Questões científicas

1. Quais são os fundamentos teóricos sobre a educação de infância e a formação contínua de educadores (as) de infância?
2. Qual o estado actual da formação contínua dos educadores (as) de infância dos centros infantis da cidade do Lubango?
3. Como contribuir para melhorar a prática laboral dos educadores (as) de infância dos centros infantis da Cidade do Lubango?
4. Como validar a proposta de programa de formação contínua para educadores (as) de infância dos centros Infantis da cidade do Lubango.

Para responder as perguntas científicas formularam-se, os seguintes objectivos específicos:

- Sistematizar os fundamentos teóricos sobre a educação de infância e a formação contínua de educadores (as) de infância.
- Diagnosticar o estado actual da formação contínua dos educadores (as) de infância dos centros infantis da cidade do Lubango.
- Elaborar a proposta de programa de formação contínua dos educadores (as) de infância dos centros infantis da cidade do Lubango.
- Validar a proposta de programa de formação contínua dos educadores (as) de infância dos centros infantis da cidade do Lubango, através do método de especialistas.

Para o desenvolvimento do estudo foram utilizados métodos de nível teórico, empírico e estatístico.

Métodos de nível teórico

Histórico-lógico: utilizado para fornecer dados cronológicos relativos aos referenciais teóricos sobre a formação contínua de educadores de infância. Análise síntese: utilizou-se para analisar e sintetizar toda abordagem teórica sobre o tema em estudo.

Análise documental: foi utilizado na revisão de todas as informações descritas em documentos literários, científicos relacionados com os referentes teóricos.

Para Bardin (2011, p.51) a análise documental entende-se como uma operação ou conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma da original, afim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referenciação.

Assim, na categoria dos documentos, analisaram-se o programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente (Decreto Presencial nº. 205/18 de 3 de setembro), Decreto Presencial nº. 273/20 de 21 de Outubro, Regime Jurídico de Formação Inicial de Educadores de infância, de professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário, Lei nº. 17/16 de 7 de Outubro, Lei de bases do sistema de Educação e Ensino, Republicada em anexo a lei 32/20 de 12 de Agosto.

Métodos de nível empírico

Inquérito por questionário: utilizado para aquisição de informações dos educadores (as) de infância dos três centros infantis da cidade do Lubango, mediante um instrumento previamente elaborado.

Métodos estatísticos: utilizou-se para a análise e interpretação dos resultados obtidos através do inquérito aplicado aos educadores (as) de infância, importa referir que o tratamento de dados foi feito com recurso ao programa SPSS.

Método Delphi: utilizou-se para validação da proposta de programa de formação contínua dos educadores (as) de infância através do critério de especialistas.

A presente investigação é do tipo descritivo, pois permitiu descrever as opiniões dos educadores (as) de infância e a opinião dos especialistas com relação a pertinência do programa de formação contínua para os educadores (as) de infância.

O trabalho é de natureza quali/quantitativa, na opinião de Alvarenga (2012) a abordagem quali/quantitativa oferece a possibilidade de obter informações de maior profundidade e ao mesmo tempo maior amplitude do problema investigado.

O valor teórico desta investigação consiste na sistematização de abordagens sobre a formação contínua aos educadores (as) de infância para as instituições da pesquisa e a todos os interessados nesta, já o valor prático do presente estudo incide na disposição de um programa de formação contínua aos educadores (as) de infância dos centros infantis da cidade do Lubango, que lhes permitirá melhorar o desempenho das suas funções e criar bases para contribuir na melhoria da qualidade da educação e ensino prestados nas escolas dos níveis subsequentes a educação.

A actualidade do tema investigado circunscreve-se na abordagem de um assunto de carácter Nacional, pertinente do ponto de vista científico, pois, vai de encontro ao objectivo específico A.1 do programa Nacional de Formação e gestão do pessoal Docente Aprovado pelo Decreto Presidencial nº 205/18 de 3 de Setembro, o qual refere a necessidade de adequar a rede de oferta formativa ao nível da formação inicial de professores devidamente qualificados na

educação Pré-escolar, no ensino Primário e em cada Disciplina do I e II Ciclo do Ensino Secundário.

A estrutura do trabalho apresenta uma introdução na qual se espelha uma panorâmica geral do objecto de investigação e do campo de acção culminando com a apresentação dos aspectos do desenho teórico, segue-se o Capítulo I, no qual são sistematizados os aspectos fundamentais do objecto e do campo de acção e o capítulo II em que se apresenta a metodologia para a realização do diagnóstico e a proposta de solução do problema levantado no estudo. Na parte final aparecem as conclusões e as recomendações do estudo, bem como as referências bibliográficas, os apêndices e anexos com informações relevantes para o estudo.

**CAPITULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: SOBRE A
FORMAÇÃO CONTÍNUA DE EDUCADORES (AS) DE
INFÂNCIA**

Introdução do I Capítulo

O presente capítulo faz a abordagem dos fundamentos teóricos sobre a formação de professores e educadores (as) de infância, assim, este capítulo é composto por oito (8) secções, a primeira sobre o histórico da formação de educadores (as) de infância, o segundo sobre a educação de infância, com realce para educação pré escolar, o terceiro sobre a formação contínua de professores, o quarto faz menção as generalidades sobre a formação de educadores (as) de infância. O quinto fala sobre a regularidades na formação de professores. O sexto sobre os modelos de formação de professores, com realce para os modelos e abordagens pedagógicas para educação de infância. O sétimo tópico versa sobre os princípios a ter em conta na formação de professores e por último, o perfil profissional dos educadores (as) de infância.

1.1. Historial sobre a formação de professores e educadores (as) de infância

De acordo com Cardoso (2012, como citado em António, 2021), em Angola, antes da independência, a formação de professores era realizada nos magistérios primários controlados e dirigidos pela igreja católica e as escolas de habilitação de professores do posto. Era responsabilidade dos magistérios primários, formar professores para o ensino primário e as escolas de postos aceitavam candidatos para leccionar até a 2ª Classe.

Com a conquista da independência, o novo estado angolano, definiu como objectivo imediato a destruição dos marcos coloniais e a edificação urgente de um país novo, social, política e economicamente a fim de melhor servir os angolanos que tinham sido excluídos, discriminados e explorados (Vieira, 2007).

Em 1977, um novo sistema de educação e ensino foi aprovado e implementado a partir de 1978, (Vieira, 2007).

O sistema educacional implementado a partir de 1978, por Decreto nº 40/80 de 14 de Maio, contava com a vertente normal voltada para a formação de professores para o ensino base e ensino superior e ensino e alfabetização de adultos (Vieira, 2007; Nguluve, 2006; António, 2021).

Foram criados os Cursos de Formação Acelerada, os Cursos de Superação Permanente; Cursos de Requalificação de Professores, os Institutos Médios Normais, os Institutos Industriais Pedagógicos, os Institutos de Formação de Professores de Educação Física e os Institutos de Ciência da Educação (António, 2021 & Silva 2019).

Segundo Silva (2019), e António (2021) a formação de professores ocorria nos Institutos Médios Normais e Instituto Normal de Educação Física que tinham como propósito formar professores para exercerem a sua actividade docente no Ensino de Base, isto é, no I nível, ou em disciplinas da especialidade, no II e no III nível. Os Institutos Superior de Ciências da Educação, no âmbito da formação de formadores, garantiam a formação de professores para os Institutos Médios Zau (2005, como citado em Silva 2019, p. 151)

Os Cursos de Formação Acelerada tinham como meta formar agentes de ensino que, a curto prazo, viessem cobrir a carência de docentes no I Nível. Para estes cursos, frequentavam professores com a 4ª classe e tinham a duração de 4, 6 e 9 meses (Zau, 2005). De acordo com Cassiano (2014) e Zau (2005), o Curso de Formação Acelerada, deu lugar ao Curso de Formação Básica de Professores, com a duração de 2 anos lectivos e como consequência elevava o nível académico dos candidatos da 6ª à 8ª classe.

Segundo Zau (2005, como citado em Silva 2019), os Cursos de Superação Permanente visavam elevar, por etapas, o nível académico, profissional e de consciencialização política dos docentes, que ainda não tivessem alcançado o nível de técnicos médios docentes. Estes cursos deveriam realizar-se em exercício e através da metodologia de ensino a distância, de modo a assegurar o pleno funcionamento das Escolas do Ensino de Base.

Segundo Zau (2005, como citado em Silva 2019), “Os Cursos de Requalificação de Professores tinham como meta elevar o nível político e pedagógico dos professores primários formados durante a época colonial. A duração destes cursos era de um ano e, para prosseguimento de estudos, davam acesso directo ao ISCED” (p. 152).

Aos problemas acima elencados, aglutinavam-se outros que condicionavam a qualidade de ensino desejada: uma formação muito geral, teórica e abstracta, a formação era essencialmente dominada por abordagens normativas prescritas e descritivas programas de estudos descontextualizados, compartimentados e repetitivos, número excessivo de alunos por turma, ausência de laboratórios e de infra-estruturas desportivas, cantinas, livrarias, falta de manuais escolares para o nível e programas uniformizados e estruturados, a falta de inspeção regular para as referidas escolas (António, 2021).

Em 2001, nasce a segunda reforma educativa em Angola (INIDE, 2011, a qual foi implementada a partir de 2002 e procede a reforma de 1978, dando origem a Lei de Base do Sistema de Educação de Angola (LBSEA), Lei nº 13/01 de 31 de Dezembro.

Segundo a LBSEA, Lei nº 13/01, a educação efectua-se por intermédio de um sistema unificado, cuja estrutura integra o Subsistema de Formação de Professores. De acordo com esta Lei, a formação para professores do I ciclo do ensino secundário deveria ocorrer, na Escolas de Formação de Professores e no Instituto Normal de Educação Física (INIDE, 2011). Em 2016 foi aprovada a nova LBSEA, Lei nº17/16, tendo sido alterada em 2020, dando origem a LBSEA, Lei 32/20 de 12 de Agosto. Esta lei define um sistema unificado de seis subsistemas e quatro níveis de ensino, contemplando na sua estrutura o subsistema de formação de professores.

Importa realçar que relativamente a lei anterior (Lei nº 13/01) a nova lei, Lei 32/20 que altera a Lei nº 17/16, foram registadas algumas mudanças, designadamente, a substituição da Formação Média Normal, por Ensino Secundário Pedagógico, mantendo-se sem alteração o Ensino Superior Pedagógico. O Ensino Secundário Pedagógico ocorre logo a seguir a conclusão da 9ª classe, com a duração de 4 anos. A frequência deste subsistema de ensino habilita o aluno ao exercício da profissão docente na Educação Pré-Escolar, no Ensino Primário e no I ciclo do Ensino Secundário Regular, na Educação de Adultos e na Educação Especial (António, 2021). A formação de professores para o ensino de base deixa de ser realizado nas Escolas de Formação de Professores passando a realizar-se nas escolas de magistério, sendo o Magistério Secundário voltado

para formação de professores do I ciclo do ensino secundário e os Magistério Primários voltados para a formação de professores da educação Pré-Escolar e para o Ensino Primário.

1.1.1. Formação de professores

Na opinião de Garcia (1999) a preocupação com a formação de professores não é recente, para o autor, a formação de professores, é a área de conhecimento e investigação de propostas teóricas e práticas que no âmbito da didáctica e da organização escolar estudam os processos através dos quais os professores adquirem ou melhoram conhecimentos, competências que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do ensino.

Na óptica de Cunha (2008) entende-se formação de Professores como o processo pelo qual os futuros professores, ou professores em exercício, se preparam para desenvolver a função da docência. De acordo com o autor supracitado, a formação de professores é ainda considerada como “um conjunto de medidas que visam facilitar os futuros professores a aprender a ensinar e, os professores em exercício a contínua melhoria da actividade profissional” (p.100).

A luz de Mesquita e Roldão (2017) a formação de professores é definida como sendo o contexto e o processo em que se formam indivíduos para se tornarem professores eficazes ou melhores professores a exercerem da melhor maneira a sua actividade. Para Costa 1994, citado por Cunha (2008) a formação de professores tem como objectivo primordial o desenvolvimento de atitudes e competências para aprender como ensinar.

De maneira geral, os três autores consultados, referem-se a formação de professores como um processo conducente a melhoria do desempenho da actividade profissional. A autora do presente estudo concorda com estas ideias e de acordo ao objecto e ao campo deste estudo enfatiza no aspecto referenciado por Mesquita e Roldão (2017), relacionado ao contexto, tendo em conta que a proposta do programa de formação contínua que adiante se apresenta, considera os aspectos contextuais.

A formação de professores em Angola encontra seu escopo legal na lei 32/20 de 12 de Agosto, lei de bases do sistema de educação e ensino, no seu artigo 43º

define-se a formação de professores como “um conjunto integrado e, diversificado de órgãos, instituições disposições e recursos vocacionados a preparação e habilitação de professores e demais agentes para todos os subsistemas de ensino” (p.4437). De modo subsequente, o artigo 44º do referido documento estabelece os objectivos gerais do subsistema de formação de professores que assentam no seguinte: i) formar professores e demais agentes de educação em perfil necessário a materialização dos objectivos gerais da educação; ii) formar professores e demais agentes de ensino com sólidos conhecimentos científicos, pedagógicos, metodológicos, técnicos, culturais, linguísticos e humanos; iii) promover hábitos, habilidades e atitudes necessários ao desenvolvimento da consciência nacional; iv) desenvolver actualização permanente dos professores e agentes de educação; v) promover acções de agregação pedagógica destinada a indivíduos com formações nas distintas áreas de conhecimentos para o exercício do serviço docente.

No que se refere a estrutura da formação de professores/Educadores (as) de infância em Angola é concretizada no ensino secundário pedagógico, isto é, nas Escolas de Magistério Primário (sob a tutela do Ministério da Educação, conforme o Decreto Presidencial n.º 273/20, de 21 de Outubro, regime Jurídico de formação inicial de educadores (as) de infância, de formação de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário e no Ensino Superior Pedagógico, realizadas nos Institutos e Escolas Superiores Pedagógicos e de Ciências da Educação (sob a tutela do Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação).

Na opinião de Mesquita (2013 citado por Rocha, 2022) a formação de professores pressupõe um desenvolvimento contínuo que engloba toda a carreira do professor, na qual este é também um responsável; pela angariação e desenvolvimento de competências; pela procura de inovação; e pelo individual/equipa, para que possa crescer pessoal e profissionalmente.

Para Zeichener (1983) citado por Mesquita e Roldão (2017) um modelo de formação de professores deve fundamentar-se num conjunto de princípios e certezas acerca da natureza dos objectivos da escola, do ensino, dos professores, assim como da sua formação, ou seja, um modelo de formação de

professores deve englobar os objectivos da formação, os objectivos do ensino e aprendizagem que devem corresponder aos fins da educação do País, conforme o exposto na Lei de Bases de educação e Ensino em Angola (Lei nº.32/20 de 12 de Agosto).

Rocha (2022) defende que os modelos de formação de professores têm oscilado ao longo da história, entre os modelos práticos e modelos mistos, centrados nas escolas. O autor relewa o facto de que há modelos que hoje encontram-se em desuso e há outros que permitem maior autonomia por formas a permitir maior e melhor contribuição para as soluções educativas.

No presente estudo, a proposta de programa de formação contínua que se pretende, centra-se num modelo, no qual a formação do professor deve ser continuada e aprendizagem das crianças interativa, o qual deve estar alinhado á legislação angolana, nomeadamente a Lei de Base de Educação e Ensino e o Regime Jurídico de Formação Inicial de educadores (as) de infância, de Formação de Professores do Ensino Primário, de Professores do Ensino Secundário e do Ensino Superior Pedagógico.

1.2. Educação de infância

Em Angola, o processo de formação de educadores (a) de infância remonta a década de 1978 a 1990, quando especialistas cubanos em educação pré-escolar começaram a apoiar o sector com a formação de educadores (as) de infância de nível básico e de nível médio. Assim, foram introduzidas novas normas técnicas e organizativas para o funcionamento das instituições de infância e orientação pedagógica. Importa referir que estes programas pedagógicos de educação do Pré-Escolar, a nível nacional, vigoraram até meados dos anos noventa (elaborados pelo MED e MINARS, com apoio de especialistas cubanos e alemãs (Rede Angolana da sociedade civil de educação para todos,2020; Francisco,2014).

Em 1992 com vista a melhorar oferta dos cuidados de primeira infância, o Estado angolano firmou um acordo de cooperação com a Fundação Calouste Gulbekian e o UNICEF, que ofereceram subsídios para a melhoria da formação dos educadores (as) de infância, o que permitiu ao MINARS e MED concluírem a

primeira versão do Manual de Currículo de educação e cuidados de Primeira infância em Angola, orientado para as crianças dos 0 aos 5 anos de idade (ibidem).

1.2.1. A Educação Pré-Escolar

Conforme o exposto no artigo nº. 22 da Lei 32/20 de 12 de Agosto, o subsistema de educação pré-escolar é a base da educação que cuida da primeira infância, numa fase da vida em que se devem realizar as acções de condicionamento e de desenvolvimento psicomotor. De acordo com o referido diploma, são objectivos gerais da educação pré-escolar os seguintes: i) subsistema do ensino geral; ii) permitir uma melhor integração e participação da criança através da observação e compreensão do meio natural, social e cultural que a rodeia; iii) desenvolver as capacidades de expressão, de comunicação, de imaginação criadora e estimular a curiosidade e a actividade lúdica da criança.

1.3. Formação contínua de professores

Day (2003) assinala que a formação contínua de professores é definida como um acontecimento planeado, um conjunto de eventos ou um programa amplo de aprendizagens acreditadas e não acreditadas, de modo a distingui-las de actividade menos formais de desenvolvimento profissional dentro da escola (p.203). Por sua vez, Rasga (2020) entende que a formação de professores se caracteriza como um processo de crescimento permanente que deve ser feita ao longo de toda a vida, por conseguinte, nunca se conclui. Na opinião de Nóvoa (2022) a formação contínua deve subsidiar a mudança que se requer em educação, isto perpassa necessariamente pela redefinição da profissão docente. Para o autor supracitado, a formação contínua deve merecer um espaço privilegiado, pois, a mesma já não faz menção ao professor de forma isolada, mas ao professor inserido dentro de uma comunidade profissional.

Segundo Nóvoa (2022) a formação contínua deve estimular uma perspectiva crítica reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de uma formação auto participada (p. 38). Estar em formação contínua implica um investimento pessoal, livre e criativo

sobre os percursos e projectos próprios com vista a construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (ibidem).

De acordo com Pereira (2007) a questão ligada a profissionalização dos professores perpassa pela redefinição de um modelo que abarca um corpo de saberes que devem estar sob tutela das instituições de formação de professores. Por seu turno Quimbamba (2021) sustenta a ideia de que a formação contínua de professores é vista como uma gama de oportunidades de aprendizagens de crescimento profissional alicerçada na cultura organizacional da Escola.

Concordando com os autores acima referenciados, a autora do presente estudo considera que a formação contínua de professores deve ser crítica e reflexiva, planificada, permanente e fundamentalmente deve contribuir à mudança das práticas profissionais dos educadores de infância.

Dada a pertinência do processo de formação contínua de Professores, Nóvoa (2002,pp.63-65) elenca cinco questões cruciais no que a formação contínua de Professores diz respeito: i) a formação contínua de Professores deve estar alimentada de perspectivas inovadoras, que não utilizem preferencialmente “formações Formais” mas que procurem investir de ponto de vista educativo as situações escolares; ii) a formação contínua deve valorizar as actividades de auto formação, formação participada e formação mútua, estimulando a emergência de uma nova cultura no seio do professorado; iii) a formação contínua deve alicerçar-se numa reflexão na “prática sobre a prática” através da dinâmica de dinâmicas de investigação-acção e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores; iv) é necessário incentivar a participação de todos professores na concepção, realização, avaliação dos programas de formação contínua e consolidar as redes colaboração e espaços que viabilizem uma efectiva cooperação institucional; vi) a formação contínua deve capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho que já existe no sistema escolar, investindo-as do ponto de vista de transformação qualitativa.

Na linha de Pensamento de Peterson (2003, p.96) o Processo de formação contínua em todos países tem sido associado a investigação e ao desenvolvimento dos sistemas educativos uma vez que este promove o

desenvolvimento profissional permanente dos professores numa perspectiva de aprendizagem, e em Angola o processo não é diferente. Pois, o mesmo reflete-se na melhoria das práticas profissionais dos professores em serviço de acordo a cada realidade contextual do país.

Das várias acepções expressas sobre o constructo “Formação Contínua” depreende-se que é um constructo cujo interesse vem se acentuando ao longo dos últimos tempos, que tem como característica fundamental o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos modos de actuação profissional dos professores, que se reflectem na melhoria do sistema de educação e Ensino.

A grande mudança em termos educativos em Angola, só poderá tornar-se realidade através de uma política sólida formação inicial e contínua de Professores em todo território nacional (Tavares, 2015). A preocupação da qualidade na formação de professores é corroborada pelo Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PNDE) ao referir que a formação inicial e contínua de docentes constitui uma das áreas mais importantes das políticas na área da educação, pois elas são determinantes para garantir a qualidade do ensino e das aprendizagens (p.42).

Maiato (2014) observa que o propósito da formação contínua é promover o desenvolvimento profissional do professor nas suas mais diversas vertentes e dimensões (p.58). Cada vez há mais necessidade de se dedicar maior atenção a esta vertente formativa para que se possa responder com eficácia aos desafios do actual sistema educativo Angolano.

Com pertinência Ibernón (2010), afirma que:

A formação continuada deve gerar modalidades que ajudem os professores a descobrir sua teoria, a organizá-la, a fundamentá-la, a revisá-la e a destruí-la ou construí-la de novo, abandonando o conceito tradicional de formação contínua e professores como sendo a actualização científica, didáctica e psicopedagógico (p.42).

O Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal docente (PNFGPD) aprovado pelo Decreto Presidencial n.º 205/18 de 3 Setembro, no que se refere a formação contínua de Professores, prevê proporcionar aos docentes em serviço oportunidades de desenvolvimento de competências profissionais, predominantemente centradas na melhoria das práticas de ensino na sala de aula e de coordenação pedagógica na escola e com uma valência significativa de apoio tutorial (p.4399).

No presente estudo pretende-se que a formação contínua dos educadores de infância tenha em conta para além dos aspectos gerais, as necessidades de formação dos próprios educadores de acordo ao contexto em que se inserem os centros infantis.

1.3.1. Tipos de Formação Contínua

Monero (2010, citado por Altamirano, 2020), esclarece que a formação contínua de professores é efectuada em três modalidades distintas.

- Modalidade de formação pré-construtivista: neste tipo de modalidade a formação é efectuada a partir de um programa fechado. OS professores têm de reproduzir todo o conhecimento sem ter em conta o contexto em que se inserem.
- Modalidade Formativa Construtivista: O professor é movido a tomar consciência das suas concepções e práticas e que sirva de reflexão entre o que pensam e fazem e o que gostariam de fazer e pensar afim de promover mudanças.
- Modalidade de treinamento construtivo: O programa de formação contínua neste modelo, é baseado nas necessidades e contextos reais dos professores. Busca analisar as práticas dos professores com o apoio de saberes e experiências que o formador propõe.

Sierra, Ospina e Giraldo-Gil (2020) afirmam que a formação contínua de professores se classifica em quatro tipos distintos:

- Perspectiva académica: seu objectivo é alcançar o domínio correcto das disciplinas que os professores ensinam com base na transmissão desses conhecimentos.

- Perspectiva técnica: centra-se em favorecer os objectivos de treinamento definidos em termos de comportamentos e resolução de problemas através da aplicação instrumental de conhecimentos previamente estabelecidos.
- Perspectiva prática: enfatiza a aprendizagem focada na prática e olha para o professor como um profissional reflexivo que é capaz de analisar sua prática docente para tomar decisões.
- Perspectiva da construção Sócio- crítica: favorece a compreensão, ao ensino como actividade crítica; e considera o professor como um profissional independente que critica construtivamente o seu exercício profissional favorecendo a liberdade daqueles que participam no processo educativo.

No presente estudo pretende-se que o programa de formação contínua dos educadores de infância tenha em conta os distintos tipos e modalidades para torná-lo de certa forma flexível. Em relação a modalidade de formação pré-construtivista não é recomendável a sua utilização na formação contínua dos educadores

1.4 Generalidades sobre a formação de educadores (as) de infância

Na opinião de Silva (2021) o ensino da educação infantil vem sofrendo algumas alterações e transformações ao longo dos últimos tempos, passando por inúmeros desafios e dificuldades quer do ponto de vista dos educadores (as) no que a formação diz respeito quer de espaços apropriados para execução de tal actividade, de acordo com o autor citado acima, o primeiro passo para superar este aspecto passa por acreditar que a criança também precisa de um espaço para desenvolver as suas capacidades, sendo que a questão relativa ao seu cuidado e ensino sejam continuamente repensadas e transformadas.

A construção de uma sociedade produtiva e próspera está directamente relacionada com o investimento realizado nos primeiros anos de vida das crianças. E neste período, até aos 5 anos, que se estabelecem as bases do desenvolvimento físico, intelectual e psicossocial da criança e que

oferecerão as condições para que se torne um adulto capaz de conduzir com autonomia e prosperidade a sua vida. (Marques,2016, p.33)

No parecer de Almeida (2006) a educação das crianças tem sido ao longo do tempo razões de apreensão por parte de vários pedagogos, nomeadamente Comenius, que atribuía na altura, aos pais a tarefa de velar pela educação dos seus filhos, chamando a atenção para importância desse período e das repercussões na vida do ser humano.

De acordo com Marques (2016) e Coito (2013) os primeiros jardins de infância foram criados por volta séc. XIX, por iniciativa de um vasto grupo de intelectuais, com objectivo de atender uma sociedade cada vez mais educada, e mais elitizada, neste contexto Marques (2016) advoga que os primeiros jardins de infância tinham como elementos basilares aspectos filosóficos de índole religiosa, tradicional e na crença da importância da aprendizagem através de brincadeiras supervisionadas por elementos adultos a qual convencionou-se chamar de educadores (as) ou zeladores infantis, tal facto ocorreu na Alemanha, através de Friedrich Froebel, no início de 1800.

Segundo Carvalho (2008), o jardim de infância de Froebel se popularizou como um movimento educacional, sendo necessário treinar professores segundo seus princípios, estendendo-se depois a países europeus e Estados Unidos. Por seu turno Gunzel-Haubold (1974) citado pelo autor acima referenciado considera que os contributos dados de forma pertinente sobre a psicologia infantil para a pedagogia, e mais concretamente para o reconhecimento da preponderância da primeira infância no desenvolvimento global favoreceram a aceitação das ideias de Froebel.

Para Borges (2018) tradicionalmente o atendimento educativo a criança tem a sua prática desde o nascimento da criança, e tem o importante papel de estimular a atenção e os cuidados prestados pelos adultos responsáveis por ela. Assim, o autor, fazendo referência a Aries (1981) assinala que a compreensão da criança como pessoa diferente do adulto, com as suas particularidades emergiu no século XVII a partir do momento em que a criança é inserida no meio social, tornando-se assim, o centro das atenções dos adultos de uma maneira geral e de modo particular, da família.

De acordo com Pinto (2010), e devido a progressão nos aspectos inerentes a independência da mulher e sua integração no mercado de trabalho, a importância da profissão de educador de infância tem sido crescente nas últimas décadas, pois, nas sociedades hodiernas, estes profissionais complementam em grande parte a acção educativa das famílias junto das crianças. Neste contexto, Craveiro (1998), assinala que é a partir desta altura que a educação de infância começa a imergir como uma entidade distinta no campo da educação, a concepção de que as crianças são diferentes dos mais velhos e por isso, merecem uma atenção diferenciada faz surgir os primeiros programas de educação infantil.

De acordo com a autora do presente estudo, este campo vai evoluindo das formas mais ou menos intuitivas para formas mais fundamentadas cientificamente tendo em conta a evolução da pedagogia, da psicologia da criança e das ciências da educação.

De acordo com Craveiro (1998), fazendo referência a Mendonça (1997), os educadores (as) de infância são profissionais responsáveis pela organização de actividades que visam a promoção e o incentivo do desenvolvimento cabal das crianças nos aspectos físico, psíquico, emocional, cognitivo e social.

Depreende-se que os educadores de infância nas suas actividades têm a árdua tarefa de preparar as crianças nos mais diversos aspectos elucidados acima com vista a inseri-las na vida social.

No que respeita a formação de educadores de infância, UNESCO (2007) citado pelo programa de cooperação Sul-Sul pelo direito à Educação entre Países Lusófonos PCSS-Lusófonos, 2015) assinalam que as qualificações de ingresso dos educadores (as) de infância são altamente variáveis nos países em desenvolvimento e vão desde os primeiros anos do Ensino secundário até a qualificação de nível Superior. Para o caso específico de Angola, recentemente se começou a atribuir a exigência de formação superior para educadores (as) de infância (cf. Decreto Presidencial nº. 273/20, de 21 de Outubro) pelo facto de durante muito tempo este sector ser tutelado pelo ministério da assistência e reinserção social e ser exigido apenas a formação básica e secundária.

Com base no exposto no parágrafo acima, a formação em educação de infância é de extrema importância, por esta razão é que a mesma consta das agendas das políticas educacionais de organismos regionais como é o caso de comunidade de países de língua Portuguesa (CPLP) e Supranacionais, como é o caso da UNESCO. A preocupação consiste em garantir uma maior qualidade de formação aos educadores (as) de infância através de programas específicos, as questões ligadas aos perfis de entrada para a profissão, com relação a este aspecto, em Angola, verificam-se melhorias significativas com a entrada em vigor do decreto nº.273/20, de 21 de Outubro regime jurídico de formação de professores educadores (as) de infância, de professores do Ensino primário, Primeiro ciclo e Ensino Secundário.

Cunha (2008), sustenta que a formação deverá alicerçar-se em aspectos que promovam o desenvolvimento e crescimento pessoal, social e profissional que permite que cada profissional exerça cabalmente a sua actividade, e por esta via se possa promover a auto-realização profissional. Para Rocha (2010, citado por Borges, 2018), na formação e evolução profissional de educadores (as) de infância estão envolvidos quatro elementos que se inter-relacionam entre si: a escola, a sociedade, a instituição de formação e o próprio docente. Importa referir que tais elementos estão Inter-relacionados em função de cada realidade contextual.

Para Almeida (2006) a profissão de educador de infância implica assumpção de responsabilidades profissionais de educar as crianças até ao ingresso do ensino básico, em instituições vocacionadas para este nível de ensino. Na perspectiva da autora acima citada, é uma actividade profissional que requiere um conjunto de habilidades e competências no domínio da educação infantil, o que pressupõe uma formação a nível do ensino secundário pedagógico ou do Ensino Superior Pedagógico.

De maneira geral a formação de educadores de infância deve atender aos diferentes aspectos aqui abordados.

1.5. Regularidades da formação contínua de educadores (as) de infância

Para Altamirano, 2013) a formação contínua de professores/ educadores de infância apresenta as seguintes características:

- Proporcionar uma formação multifacetada, tanto pedagógica como metodológica que permita aos educadores enfrentar situações que podem ocorrer no exercício das suas actividades.
- Reforçar a formação de base de cariz profissional recebidos durante o processo de formação inicial.
- Contribuir para fortalecer um necessário processo de avaliação constante, tanto a nível da sala de aulas (processo de ensino e aprendizagem) e da instituição, bem como a nível pessoal.
- Reforçar a formação pessoal e reflexão educacional, para atender as diversidades de criança, no que diz respeito a sua preparação escolar e a sua formação como pessoa.
- Incentivar a dar atenção especial a criança, a sua capacidade de aprender para si mesmo e sua necessidade de orientação em suas etapas de formação.
- Buscar coerência entre a teoria e prática, integrando um único projecto educacional, institucional, tanto como elementos norteadores quanto os elementos e ferramentas curriculares.

Em Angola, conforme o Expresso no Decreto Presidencial n.º 273/20, de 21 de Outubro, (Regime Jurídico de Formação Inicial de Educadores de Infância, de Formação de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário), a formação contínua de educadores de infância é assegurada pelas escolas de formação de professores ou por outras instituições com o beneplácito do MED.

1.6. Modelos na formação de Professores

Sanches (2012), no que se refere aos modelos de formação de professores educadores de infância, aponta-se dois modelos, o da racionalidade técnica, este aponta para a formação de professores virada para aquisição de saberes

produzidas por entes externos, e o da formação virada para a reprodução de conhecimentos, segundo o qual o professor é ser meramente técnico.

Na opinião de Mendes (2011), a actividade do professor é de acordo com a racionalidade técnica virada para dar respostas a conflitos de ordem técnica e prática, pois, na opinião de Neto e Azevedo (2018) este modelo tem fundamento na aplicação prática de conhecimentos científicos e pedagógicos na medida em que auxiliam os professores no exercício da sua actividade.

Outros modelos de grande relevância para a formação de Professores educadores de infância são os modelos reflexivos, nomeadamente o prático-reflexivo e o da racionalidade reflexiva. Referindo-se ao modelo prático – reflexivo, Mendes (2011) considera que o professor surge como um investigador dentro da sala de aulas, como um ente reflexivo e prático. Na óptica de Sanches (2012, p.212) “o modelo da racionalidade reflexiva, atribui relevância a um estilo de formação orientada para a autonomia e para a valorização da reflexão como meio de construção de saberes profissionais integrados, bem como a participação activa de todos os actores implicados no processo de ensino e aprendizagem”.

Fazendo uma análise do exposto acima, estes modelos propõem um perfil profissional do professor atrelado a valorização dos saberes teórico-práticos na sua acção, um profissional que saiba propor um diálogo efectivo entre os saberes universais e os saberes locais e seja capaz de questionar-se, tomar decisões para resolução dos problemas com que se depara no dia a dia da sua prática profissional.

Tal como assegura Mendes (2011) “o professor prático reflexivo intervém num cenário psicossocial vivo e mutável que se define na interação simultânea de variadíssimos factores e condições” (p.200).

Marcelo (1999, p.31 citado por Rocha 2022, p. 41) propõe a abordagem de cinco modelos de formação de professores:

- a. O modelo tradicional: defende um currículo normativo orientado para as Disciplinas, isto é, a separação entre a teoria e a prática;

- b. O movimento de orientação social: enfatiza os aspectos relativamente à resolução de problemas numa perspectiva construtivista;
- c. O movimento de orientação académica: considera o professor como um académico, ou seja, sujeito com domínio sobre os conteúdos;
- d. O movimento de reforma personalista: a formação de professores deve ser um processo de libertação da sua personalidade.
- e. O movimento de competências: defende a formação do professor em habilidades, destrezas e competências específicas.

Rocha (2010, citado por Rasga, 2020) aponta três modelos para a formação contínua de Professores:

- Modelo transmissivo, privilegia o saber teórico em relação ao prático, a pessoa em formação é considerada como um sujeito de socialização;
- O modelo do trabalho pedagógico, onde o formando é agente da sua própria formação, pois assenta na reconstrução dos conhecimentos, reorganização das representações do formando com apoio do formador;
- O modelo de orientação pessoal, que assenta na iniciativa e capacidade do formando na construção do saber no sentido de auto formação. O Formador exerce um papel colaborativo, dando subsídios e valorizando os saberes do formando para a concretização do projeto.

Ao refletir sobre a formação contínua de professores, Formosinho (1991) propõe um modelo que assenta em quatro linhas distintas: i) o modelo estatista; ii) o modelo centrado na escola; iii) o modelo de parceria social; iv) e o modelo liberal.

- Modelo estatista defende a ideia dos múltiplos papéis do estado na formação de professores numa lógica única (tutela, empregador, administrador e formador), neste modelo, cabe ao estado a definição do

plano de necessidades e prioridade na formação, bem como o modo de execução concreto das tarefas a serem realizadas.

Este modelo se adequa ao modelo de educação vigente em Angola, pois, cabe ao estado a criação de políticas viradas para o sector da educação, conforme o estatuto no artigo nº.102 da Lei nº.32/20 de 12 de Agosto, a administração do Sistema de Educação e Ensino é assegurada pelos órgãos da administração central e local do estado a quem compete: i) conceber, definir, dirigir, fiscalizar e avaliar o Sistema de educação e ensino; ii) planificar, dirigir normativa e metodologicamente a actividade de ensino e de investigação pedagógica e científica.

- O modelo centrado na Escola, o professor formado neste modelo, tem orientações nas seguintes vertentes: i) o professor é envolvido no processo de formação desde o momento da concepção do programa de formação; ii) a formação é centrada nas práticas pedagógicas dos professores; iii) a formação do professor é feita no seu local de trabalho (Cunha,2008).
- Em relação aos modelos de parceria social e liberal, de maneira geral centram-se em diferentes concepções / paradigmas de formação contínua de professores.

Nóvoa (2002) e Cunha (2008) fazendo referência a Zeichner (1983), apontam a formação contínua de professores alicerçados numa perspectiva behaviorista, artesanal e personalista focando em questões pertinentes, tais como objectivo e fins da formação. Assim, o paradigma Comportamentalista/ Behaviorista, assenta em questões relacionadas ao rigor, produtividade, eficiência, e define os objectivos de qualquer aprendizagem (incluindo o saber ensinar). Nesta teoria, o professor formado deverá demonstrar competências não apenas em termos de execução mas fundamentalmente em termos de capacidade de execução que passam pela aplicação do Saber em acção (Cunha, 2008).

Na opinião de Mesquita e Roldão (2017) o paradigma comportamentalista fundamenta-se na perspectiva segundo a qual a formação de professores baseia no estudo científico do ensino e na existência de uma correlação directa entre a

conduta do professor e aprendizagem dos alunos. Tendo como finalidade o treino de competências, pré-estabelecidas e observáveis.

Na visão de Mesquita e Roldão (2017) o paradigma artesanal fundamenta-se na concepção do ensino entendido como arte. Assim, o professor em formação deverá também adquirir instrumentos, onde para além do saber académico, devera dominar as competências específicas de ensino. O processo de ensino é visto como uma formação de Aprendizizes. Ou seja, ao professor cabe não só o domínio de conteúdos gerais, mas também o domínio de conteúdos específicos da área de formação e os conteúdos relacionados a didáctica, ao como ensinar, dito de outro modo, ao professor cabe o domínio dos diversos métodos de ensino que o vão possibilitar a transmissão eficaz de conhecimentos respeitando as particularidades individuais de cada aluno (ibidem).

O Paradigma personalista pressupõe uma informação dinâmica centrada sobre o professor, o professor é encorajado a definir seu próprio caminho no exercício da função docente, portanto, ao determinar os objectivos e conteúdo da sua formação (Mesquita e Roldão, 2017, p. 30).

De acordo com Mesquita e Roldão (2017) neste modelo, a formação é reconhecida em três versões: (1) a formação progressista que sustenta no estudo do aluno e no desenvolvimento de atitudes de criatividade, abertura e interrogação; 2 a formação humanista que se sustenta no conjunto de percepções prévias, correspondendo a uma autodescoberta e a tomada de consciência de si próprio; e a formação personalizada que se sustenta na individualização de situações formativas, tendo em vista as necessidades e os reais problemas, fonte de preocupações dos professores. Segundo as autoras, a formação segundo esta perspectiva, centra-se na construção de um professor como pessoa com uma postura cognitiva e moral propulsora de humanismo holístico.

O paradigma orientado para pesquisa refere que a dinâmica fundamental na formação contínua de professores é o desenvolvimento para acção reflexiva (actividade crítica). O programa de formação deve ir ao encontro das necessidades auto percebida, fomentando a reflexão crítica sobre os fundamentos e os resultados da sua acção, sobre as limitações inerentes ao

contexto e ainda questões éticas, morais e políticas que lhe são subjacentes (Cunha, 2008).

No Parecer de Mesquita e Roldão (2017) o modelo orientado para a indagação ou simplesmente orientado para a pesquisa tem no cerne a prioridade o desenvolvimento da investigação e a reflexão sobre a prática, tendo em conta os contextos, atitudes, questões éticas e políticas que lhes são subjacentes. Neste contexto, procura-se formar professores com capacidade de análise das próprias práticas profissionais (ibidem).

Pretende-se que no presente estudo, durante a formação contínua dos educadores de infância haja flexibilidade na articulação dos diferentes paradigmas de formação.

1.6.1. Modelos e abordagens pedagógicas para a Educação de Infância

1.6.1.1. Modelo Pedagógico High/Scope

Na opinião de Silva (2017) o modelo pedagógico High/Scope tem evoluído, tendo passado dos jardins de infância as creches por formas a atender as necessidades das crianças. Clérigo et al. (2018) assinalam que o Modelo High/Scope se baseia na premissa da aprendizagem activa, todavia, as crianças devem ser encorajadas para que tal aprendizagem ocorra, e a desenvolverem as suas próprias iniciativas, a fazerem as suas próprias escolhas, tomarem suas iniciativas de modos a construir aprendizagens significativas.

Com pertinência, Hohman (1997) assinala que:

A pedra angular do modelo High/Scope para a educação pré- escolar é a crença de que a aprendizagem pela acção é fundamental ao completo desenvolvimento do potencial humano, e de que a aprendizagem activa ocorre de forma mais eficaz em contextos que providenciam

oportunidades de aprendizagem adequadas ao ponto do desenvolvimento. (p.19)

Na opinião de Kot-Kotecki (2013) no modelo High/Scope os educadores participam em processos de formação que incluem congressos, seminários a fim de refletir sobre a sua prática profissional e criar-se vínculos entre os pressupostos teóricos e práticos. Na perspectiva de Formosinho (2013) citado por Silva (2017) o modelo High/Scope processa-se em quatro fases, acentuando cada uma delas dimensões diferentes:

Primeira fase: Educação compensatória, este modelo surgiu com Perry Project, fundamenta-se na preocupação com a igualdade de oportunidades educacionais chamando a atenção para as necessidades de criação de oportunidades que a promovam. Os pressupostos fulcrais desta fase assentam no seguinte: a aprendizagem faz-se através da acção da criança e não por mera repetição à memorização de actividades e, o currículo preocupava-se na promoção do desenvolvimento pleno das suas capacidades intelectuais para dar suporte a escola futura (Silva, 2017).

Segunda fase: Piagetinas/tarefas de aceleração. A inspiração de Piaget, e de acordo com Formosinho (2013, p.74 citado por Silva, 2017, p. 14) de forma um tanto rígida o programa organiza-se a volta da preparação de tarefas que permitam acelerar o desenvolvimento da criança.

Terceira fase: As experiências – chave, da aceleração a construção. As características desta fase fazem menção a organização de actividades educacionais em torno de um conjunto de experiências e a reconceptualização do adulto (Silva,2007).

Quarta fase: A criança como motor da aprendizagem no diálogo: nesta fase, de acordo com Silva (2017), acentua-se a redução do papel do adulto e a concepção de formas que permitem a criança maior acção, maior iniciativa e maior tomada de decisão.

1.6.1.2. Modelo Pedagógico de Reggio Emília

Na opinião de Pereira (2021) o modelo educacional de Reggio Emília é caracterizado por um processo colaborativo que se denomina de gestão comunitária.

Este programa fundamenta-se na ideia segundo a qual se deve proporcionar uma educação equitativa e igualitária para todas as crianças. Assim, a participação de todos intervenientes no processo é de vital importância (famílias, educadores de infância) (ibidem). Este modelo atribui preponderância a actuação da família no processo educacional de seus educandos (Spaggiari,1999;2016, citado por Pereira,2021).

Na linha de Pensamento de Sá (2010) o modelo de Reggio Emília assenta no princípio da interação escola-comunidade, dando primazia a participação da família nos processos de educação da criança.

A análise deste excerto, permite-nos depreender que, no modelo de Reggio Emília, a participação é o elemento crucial para o sucesso das aprendizagens da criança, destaca-se aqui a interação que tem de haver entre os professores e a família com vista a atingir os objectivos propostos para educação infantil.

De acordo com Kote-Kotechí (2013) as escolas de Reggio Emília sugerem ensinamentos necessário aos educadores infantis que podem ser agrupados em cinco pontos, enunciados da seguinte forma:

- A prática pedagógica de Reggio Emília ilustra a forma como as crianças podem usar diversos meios para se comunicarem;
- O facto de que as crianças com experiências na representação gráfica realizada através das suas observações, não as inibe de desenvolver suas capacidades de desenhar, pintar e representar a partir da imaginação;
- O trabalho desenvolvido pelas crianças é tratado pelos adultos com muita seriedade e rigor, na medida em que o tipo de relacionamento e envolvimento é estabelecido pelo educador e a criança.

1.6.1.3. Modelo Pedagógico da Escola Moderna (MEM).

Na linha de Pensamento Niza (2013) um grupo de professores influenciados pelas ideias pedagógicas de Freinet fomentaram a criação deste modelo.

De acordo com a autora supracitada, este modelo assenta “num projecto democrático de auto formação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas” (p.142).

Kot-Kotecki (2013) advoga que este modelo recomenda a utilização das, metodologias activas na realização do trabalho escolar, na medida em que se promove a participação das crianças.

De acordo com Niza (1998, citado por Silva, 2017) o modelo tem como objectivo o envolvimento e co-responsabilização das crianças nas suas actividades inerentes a própria aprendizagem, parte-se do princípio da aprendizagem inclusiva, neste contexto, a organização social do trabalho da aprendizagem assenta em três princípios:

- As estruturas de cooperação educativa, que promovem a cultura de integração e de co-responsabilização do grupo pelo percurso de aprendizagem de cada um dos membros. Estas estruturas pressupõem que cada membro só possa atingir os seus objectivos quando cada um dos outros atinja os seus (Silva,2017).
- A promoção de um dos circuitos de comunicação, considerada dos factores de desenvolvimento mental e de formação social, baseada na cultura de expressão livre que dá sentido social as aprendizagens escolares cujos produtos culturais circulam em redes complexas de distribuição e comunicação (Kot-Kotechi,2013).
- A participação directa, democrática, na questão da organização e em aspectos inerentes a gestão do currículo e da escola, onde os educadores e as crianças experimentam e desenvolvem os princípios de democracia na escola, integrando assim, os conhecimentos, atitudes, valores e ética, competências sociais necessárias a vida (Niza,2013).

Por sua vez Niza (2013) advoga a acção dos educadores neste modelo assenta em sete princípios fundamentais: i) os meios pedagógicos veiculam em si, os princípios democráticos da educação; ii) a actividade escolar enquanto contrato social e educativo, explicitar-se-á através dos processos de trabalho; iii) a prática democrática da organização partilhada por todos, institui-se um conselho de cooperação; iv) os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e no quotidiano; v) a informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação dos saberes e das produções culturais; vi) As práticas escolares darão sentido social imediato as aprendizagens dos alunos através da partilha dos saberes e das formas de interação com a comunidade; vii) os alunos intervêm ou interpelam o meio social e interagem na aula “actores comunitários” como fonte de conhecimento nos seus projectos.

Dos diferentes modelos analisados considera-se que o modelo High/Scope é o que mas se adequa ao objeto e ao campo do presente estudo.

1.7. Princípios na formação contínua de educadores (as) de infância.

Relacionado ao desenvolvimento profissional da formação de professores, García (1999, p.27) define sete princípios:

- O primeiro princípio configura a formação de educadores como um processo contínuo.
- O segundo princípio consiste na necessidade de integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular.
- O terceiro princípio assenta na ligação que deve ser feita entre os processos de formação de educadores e o desenvolvimento organizacional da Escola.
- O quarto princípio diz respeito a articulação, integração dos conteúdos inerentes a formação de educadores com a componente pedagógica.
- O Quinto princípio diz respeito a relação teoria e prática na formação de professores.

- O sexto princípio faz menção ao facto de procurar uma relação entre a formação que o educador recebe e tipo de formação que lhe será cobrada enquanto profissional.
- O sétimo princípio refere-se a individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação de educadores, quer inicial, quer contínua, sendo que o ensino é uma actividade com implicações científicas, tecnológicas e artísticas, aprender a ensinar não deve ser um processo homogéneo para todos os sujeitos, mas será necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais de cada professor ou grupo de professores, de modo a desenvolver as suas próprias capacidade e potencialidades (Garcia, 1999, p. 29).

Estes princípios são fundamentais na formação de educadores de infância, pois permitem a aquisição de conhecimentos e competências didácticas, pedagógicas e metodológicas, para o aperfeiçoamento das suas práticas profissionais, além de permitirem que tenham um conhecimento holístico sobre a psicologia da aprendizagem, e assim adotarem variedades de métodos para diversidade de crianças que frequentam os centros infantis, tendo em conta as diferenças nas características individuais de cada criança.

Por seu turno (Simões 1979, citado por Cunha 2008, p.104) elenca cinco princípios na formação de professores:

- Princípio da integração científica-pedagógica: assenta no pressuposto de que a formação de professores deverá abranger estas duas dimensões, pois, o acto educativo pressupõe a partilha e/ou a construção de conhecimentos científicos bem como a intervenção com as teorias inerentes ao processo de ensino- aprendizagem.
- Princípio da unidade e da Diversidade: a formação deverá apresentar um tronco comum, salvaguardando as necessárias especializações científicas e pedagógicas.
- Princípio da Continuidade: a formação não deve ser um processo limitado no tempo (Formação inicial), deve ser sim, um processo aberto em constante evolução, que não acabe na formação inicial, mas uma

formação contínua coextensiva à duração da vida profissional do educador.

- Princípio do isomorfismo: Deverá existir uma harmonização entre a formação recebida pelo futuro professor e que este virá ministrar nas seus alunos.
- Princípio da Individualização: este processo implica uma participação activa do aluno/Professor nos diversos aspectos do seu processo de formação.

No que se refere aos princípios de formação de professores elencados por Cunha, depreende-se que, estes, tal como os outros, fundamentam-se na ideia de que a formação de educadores de infância deve ser permanente, deve estar aliada aos princípios da contextualização, que envolve a sua participação activa com vista a aquisição de competências para o melhoramento da sua prática profissional, de modo a promover melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem para educação infantil.

1.8. O perfil Profissional do educador de infância.

Segundo Salgueiro (2014), citado por Bengo et al. (2022) um perfil profissional “é uma representação de características essenciais que descrevem as acções ou actividades e as circunstâncias em que um profissional as executa num determinado contexto” (p.114). Na linha de pensamento de Peterson (2003) o perfil do professor está associado ao conjunto de saberes que o professor deve ter (homo sapiens), fazer (homo faber), e ser (homo socialis) no fim da sua formação. O autor, refere que a constituição, estruturação ou formação do perfil do professor depende em grande medida de condicionantes políticas (institucional), das finalidades educativas e do modo de gestão do sistema educativo de cada contexto educativo.

Na perspectiva de Rico (2010) entende-se “o perfil profissional como uma representação de características essenciais que desenvolvem as acções, actividades e as circunstâncias em que um profissional as executa num determinado contexto, onde o profissional se assume com deveres, direitos e valores de cidadania” (p.27).

Nesta ordem de ideias, depreende-se que a formação do perfil profissional dos professores nas sociedades hodiernas perpassa necessariamente por factores sociopolíticos, pelas medidas e políticas concebidas pelo sistema educativo e pelas condicionantes económicas de cada região (Peterson, 2003). Ou seja, a definição do perfil profissional do professor, é condicionada quer pelo conjunto de conhecimentos que englobam o seu projecto formativo, ou o currículo de formação, quer também pelas condicionantes sociais, como o modo de vida dos professores, a condição económica que remete para a questão remuneratória (Pacheco,2005).

A luz do que propõe Mendes (2011) o perfil do professor do século XXI define-se como um educador que agrega os seguintes princípios:

1. Forma a pessoa para viver em sociedade, desenvolvendo e fomentando uma educação integral, visando a formação de conhecimentos, procedimentos e atitudes;
2. Orienta os seus alunos na realização das suas tarefas escolares;
3. É aberto à participação, justo nas actuações, em suma, um educador democrático;
4. Motivador, sendo capaz de despertar nos alunos o interesse pelo saber e pelo seu crescimento como pessoas;
5. É capaz de realizar reflexões sobre as suas vivências e experiências aprendendo com elas;
6. É um sujeito implicado com a sua profissão, vocacionado, que pretende contribuir para uma melhor qualidade da situação social através do seu exercício profissional.

Na opinião de Delors *et al.* (1996) o perfil do professor do século XXI é definido em função do conjunto de qualidades ou atributos, relacionados com a aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes valores e ética, necessários para a prática profissional. De acordo com os autores em referência, o perfil do professor pode definir-se em quatro vertentes ou componentes, com as seguintes designações:

- Componente desenvolvimentista (Aprender a conhecer)
- Componente epistemo-profissional (Aprender a fazer)

- Componente relacional (Aprender a viver juntos)
- Componente Ético-social (Aprender a ser)

Ao abrigo do exposto no decreto Presidencial nº.160/18 de 3 de julho, Estatuto da Carreira dos Agentes de Educação em Angola, no Artigo 12º, Capítulo III, o Professor/educador de infância deve agregar um perfil que assenta no seguinte pressupostos: a) conhecer a natureza fisiológica, psicológica e social da criança a atender na Educação Pré-Escolar; b) ter capacidade de identificar a criança com necessidades educativas especiais ou de cuidados específicos; c) Dominar métodos e técnicas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento global, harmonioso e saudável da criança, respeitando a sua faixa etária; d) dominar os perfis, objectivos, planos curriculares e programas de ensino estabelecidos para a primeira infância; e) conhecer a legislação, regulamentos, orientações metodológicas e outros instrumentos relativos a Educação Pré-Escolar; f) planificar as actividades respeitando a faixa etária da criança; g) Incentivar a capacidade de comunicação da criança, através de várias formas de expressão (verbal, musical, plástica e dramática; h) promover a responsabilidade, autonomia, coordenação e a criatividade da criança;i) conhecer o processo de desenvolvimento da criança nos aspectos biopsíco-sociais e estimular a descoberta e a construção do saber pela acção;j) fazer cumprir as regras de higiene e de alimentação equilibrada;l) estabelecer objectivos específicos com base nos programas de educação, nas condições das instituições de atendimento à primeira infância e no meio ambiente em que estão inseridos; m) proceder à iniciação da promoção da cultura nacional com base nos valores cívicos, morais e éticos.

Ao pensar no perfil do professor é imperioso refletir-se sobre as condicionantes do contexto formativo, assim, Peterson (2003) adverte que:

E imperioso interiorizar alguns aspectos intrínsecos tais como, condições laborais, o tipo de escola, o tipo de professor (monodocente, pluridisciplinar, polivalente, rural, com ensino globalizado), o papel da comunidade envolvente ou indiferente, o papel da educação no processo de democratização e a relação entre educação e desenvolvimento. (p.34)

Depreende-se que a formação do perfil profissional do professor educador de infância deve agregar um conjunto de conhecimentos, hábitos, atitudes, valores e ética necessários para o exercício profissional de forma eficaz e eficiente.

1.9. Algumas concepções sobre Currículo

Na opinião de Sacristan (2010) o currículo é definido como um campo delimitado de conhecimentos que representa um conjunto de conteúdos que cabe aos professores desenvolver, um plano de estudos propostos e impostos com tarefas repartidas quer para os professores (com a tarefa de ensinar) quer para os alunos com a tarefa de aprender. Por seu turno, Bendrau (2014) assinala que o currículo não é apenas planificação, mas também a prática em que se estabelece o diálogo entre os agentes sociais, os técnicos, as famílias, os professores e os alunos, é determinado pelo contexto e nele adquire diferentes sentidos conforme os diversos protagonistas e a ideologia.

Segundo Gaspar e Roldão (2007) o conceito de currículo está em volta dos seguintes elementos: i) experiências pré-selecionadas e guiadas as quais as crianças e jovens devem ser expostos; ii) planos de aprendizagem; iii) fins e resultados; iv) modos de ensinar e aprender; v) um sistema visando o todo educacional, que contém conteúdos, processos e meios para os concretizar.

De maneira geral considera-se que o currículo na sua concepção deverá englobar todo um conjunto de saberes, experiências, vivências que devem ser aprendidos em dado momento histórico e social.

Constituem-se como orientações curriculares Nacionais para a educação de infância, a Lei nº 32/20 de 12 de Agosto (LBSE), o Decreto presidencial nº.129/17 de 16 de Junho (Estatuto do Subsistema de Educação Pré-escolar) e os perfis de Qualificação Profissional docente na Educação Pré-escolar. Assim, conforme o exposto no artigo nº.10 do decreto presidencial nº.129/17 de 16 de Junho, para o alcance dos objectivos gerais do subsistema de educação Pré-Escolar são consideradas áreas curriculares as seguintes: a) comunicação em línguas Angolanas de origem Africana, portuguesa e estrangeiras; b) comunicação

linguística e literatura infantil; c) representação matemática; d) expressão manual e plástica; e) expressão psicomotora; f) expressão musical; g) meio físico e social; h) actividades lúdicas; i) Introdução as Tics.

O programa de formação deve ser elaborada na base da legislação vigente na República de Angola, com ênfase ao Decreto presidencial nº.129/17 de 16 de Junho (Estatuto do Subsistema de Educação Pré-escolar) e os perfis de Qualificação Profissional docente na Educação Pré-escolar.

Conclusões do Capítulo I:

Em função do percurso feito ao longo deste capítulo, chegou-se as seguintes conclusões:

- A formação contínua de Professores educadores (a) de infância é fundamental na medida em que permite melhorar as qualificações profissionais, e por via disso promover melhores resultados nas aprendizagens.
- Constituem-se como orientações curriculares Nacionais para a educação de infância, a lei de Bases de Educação e Ensino (Lei nº. 32/20 de 12 Agosto), o Decreto presidencial nº.129/17 de 16 de Junho (Estatuto do Subsistema de Educação Pré-escolar) e os perfis de Qualificação Profissional docente na Educação Pré-escolar. Assim, conforme o exposto no artigo nº.10 do decreto presidencial nº.129/17 de 16 de Junho.
- Foram sistematizados no presente estudo diferentes modelos para a formação de professores e modelos e abordagens pedagógicas para a educação de infância, assumindo-se o modelo pedagógico High/Scope por permitir que os educadores participem em processos de formação que incluem congressos, seminários a fim de refletirem sobre as suas práticas profissionais e criarem vínculos entre os pressupostos teóricos e práticos, e por basear-se na premissa da aprendizagem activa, centrada nas iniciativas das crianças, permitindo que façam as suas próprias escolhas, tomem suas iniciativas e construam aprendizagens significativas.

**CAPITULO II: DIAGNÓSTICO E APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE
PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA OS EDUCADORES DE
INFÂNCIA DOS CENTROS INFANTIS DA CIDADE DO LUBANGO**

2.1. Preliminares da Investigação

Após a conclusão da componente curricular do Mestrado em Desenvolvimento curricular, houve a necessidade de elaboração de um trabalho cujo fim último nos conferisse o título de Mestre em Ciências da educação na Especialidade de Desenvolvimento Curricular, Assim, na qualidade de Professora de práticas pedagógicas do Magistério Primário, no Município do Lubango, como resultado da experiência vivenciada durante o acompanhamento dos estagiários da 13ª classe do Magistério Primário do Lubango, no centro infantil Piriquitos da Só - Frio, e de visitas realizadas a outros centros infantis do Lubango, constatou-se de forma geral a inexistência de pessoal especializado em educação pré -escolar a prestar serviços nos centros infantis. A ineficiência dos programas de superação dos funcionários dos referidos centros. Assim, surgiu o interesse em realizar um trabalho de dissertação com o tema proposta de um programa de formação contínua para os educadores (as) de infância dos centros infantis da cidade do Lubango.

Elaborou-se o anteprojeto de investigação, seguidamente foi submetido a comissão científica para a devida avaliação e aprovação, tendo sido aprovado, a etapa posterior consistiu na revisão da literatura, no estado da arte e da contribuição dos referenciais teóricos em torno do objecto de estudo. A revisão da literatura efetuada permitiu dar sustentabilidade teórica da presente pesquisa. Para dar seguimento a pesquisa, contou-se com o suporte das direcções e dos educadores (as) de infância dos centros infantis seleccionados para o estudo. Os passos subsequentes consistiram na elaboração, aprovação e aplicação do instrumento de recolha de dados, que deram sustentabilidade a elaboração da proposta de programa de formação contínua para os educadores (as) de infância dos centros infantis da cidade do Lubango.

2.2. Caracterização dos centros infantis da cidade do Lubango

O estudo desenvolveu-se em três centros infantis situados na cidade do Lubango, o centro infantil integrado constituído por Tenda das flores, centro infantil Piriquitos e o centro infantil Girassol.

O centro infantil integrado, Tenda das Flores localiza-se no bairro do Nambambi na cidade do Lubango, inaugurado no dia 14 de Abril de 2008. O centro possui as seguintes divisões: gabinete da directora, gabinete do subdirector pedagógico, quatro salas de actividades, uma cozinha, um refeitório, uma dispensa, uma arrecadação e três casas de banho e dispõe de 3 educadores (as).

O centro Infantil Piriqitos da só frio, Localiza-se no Bairro Só-frio, junto a administração, ao colégio novo Horizonte e ao Centro Médico. O centro tem quatro salas de actividades, distribuídas conforme as idade dos 2 aos 5 anos, a sala de actividade dos 2 anos é denominada de turma das flores, dos 3 anos, turma dos coelhinhos, dos 4 anos, turma das joaninhas e a dos 5 anos de idade é denominada turma das borboletas. O centro dispõe de 10 educadoras, distribuídas nas turmas conforme as respectivas idades. Uma cozinha, um gabinete da directora, três casas de banho, dois dormitórios e refeitório.

O centro infantil Girassol, localiza-se no centro da cidade do Lubango, no Bairro Comandante Cowboy, junto a Escola Primária nº.13. O Centro dispõe de 7 educadoras, distribuídas conforme as respectivas idades, 2 salas para crianças com 4 anos de idade, denominadas de turmas das princesas e borboletas, 1 sala dos 5 anos denominadas turma dos balões, 1 sala dos 3 anos de idade denominada turma das joaninhas, 1 berçário para crianças dos 2 anos que é chamada de turma dos patinhos, 1 refeitório, uma lavandaria, uma cozinha, um gabinete da directora, uma secretária, 4 casas de banhos, duas casas de banhos para as crianças (feminino e masculino) uma para os educadores e outra para os visitantes, um pátio com jardim e alguns brinquedos para as crianças brincarem.

Importa referir que toda informação exposta anteriormente foi facultada pelas direcções dos referidos centros infantis da cidade Lubango.

Os centros infantis foram escolhidos em função dos seguintes critérios: acessibilidade dos centros, os centros possuem algumas referências em termos organizacionais nos serviços prestados e pelo facto de autora do presente trabalho acompanhar os estagiários nas instituições referenciadas.

2.3. Tipo de investigação

O referencial metodológico escolhido para a realização da presente pesquisa, é o descritivo com a abordagem quali/quantitativa.

Na opinião de Alvarenga (2012) a abordagem quali/quantitativa oferece a possibilidade de obter informações de maior profundidade e ao mesmo tempo maior amplitude do problema investigado. Sampieri et al. (2013) referem que:

Os métodos mistos são um conjunto de processos sistemáticos e críticos de pesquisa que implicam a colecta e análise de dados quantitativos e qualitativos, assim como sua integração e discussão conjunta para realizar inferências de toda informação colectada e conseguir um maior entendimento do fenómeno em estudo (p.550).

2.4. Instrumento de investigação

Como técnica de investigação foi utilizado o inquérito por questionário, para Marconi e Lakatos (2017, p.217) o questionário é um instrumento de colecta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e com ou sem a presença do entrevistado. Por conseguinte, importa referir para a presente investigação, foi construído e desenvolvido um questionário essencialmente composto por 12 questões fechada e uma questão aberta. O questionário (Cf. Apêndice I) foi aplicado ao conjunto de educadores de infância de três centros infantis da cidade do Lubango (20), afim de recolher informações pertinentes acerca da formação contínua de educadores de infância. O questionário foi submetido a uma amostra piloto a alguns especialistas por formas a conferir maior objectividade as questões formuladas.

A aplicação do questionário decorreu entre os dias 6 e 10 do mês de Abril do ano lectivo 2022/2023. Cada educador de infância levou em média 15 a 20 minutos para o seu preenchimento. Importa referir que, aos participantes deu-se uma nota explicativa sobre a natureza e os objetivos do estudo, assim como

também, foram explicadas as questões éticas que nortearam a pesquisa, garantindo o anonimato e confidencialidade.

Para a recolha dos questionários, optou-se por duas modalidades, uma presencial e outra não presencial, na segunda opção deu-se um prazo de (2) dias para a sua devolução, através da secretaria dos referidos centros infantis que recolhiam os inquéritos na medida em que os participantes ao estudo iam fazendo a devolução. De realçar que todos os questionários foram devolvidos.

2.5. Métodos utilizados

Para a realização da presente investigação foram utilizados métodos teóricos e empíricos.

Métodos teóricos

Método histórico-lógico: auxiliou na elaboração, indicação cronológica, ordenação lógica das abordagens teóricas referentes à Formação de Professores, com maior incidência nos Educadores (as) de infância.

Método de análise – síntese: utilizou-se para analisar e sintetizar as teorias existentes sobre o tema investigado.

Análise documental: foi utilizado na revisão de todas as informações descritas em documentos literários, científicos relacionados com os referentes teóricos. Assim, na categoria dos documentos, analisaram-se o programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente (Decreto Presidencial nº. 205/18 de 3 Setembro), Decreto Presidencial nº. 273/20 de 21 de Outubro.

Métodos empíricos

Inquérito por questionário: utilizado para aquisição de informações dos educadores (as) de infância de centros infantis da cidade do Lubango, mediante um instrumento previamente elaborado.

Método Estatístico: utilizado na análise percentual dos dados obtidos através dos inquéritos por questionário, com recurso ao programa SPSS.

Método Delphi: utilizado para validação da proposta de programa de formação contínua dos educadores (as) de infância através do critério de especialistas

2.6. População e Amostra

2.6.1. População

Segundo Coutinho (2015) entende-se por “população o conjunto de pessoas ou elementos a quem se pretende generalizar os resultados e quem partilham uma característica comum” (p.90).

Para a presente investigação estabeleceu-se como população os educadores (as) de infância de três centros infantis da cidade do Lubango, num total de 20.

2.6.2. Amostra

De acordo com Sampieri et al. (2013) entende-se a “amostra como sendo o subgrupo da população da qual são colectados os dados e a mesma deverá ser representativa da população” (p.92). Assim, para a presente investigação é constituída por 20 educadores (as) (as) de infância, numa amostragem do tipo censo. Na optica de Barros e Lehfeld (2010) a amostra é censitária quando se inclui toda a população como parte integrante da amostra.

2.7. Caracterização da amostra dos educadores (as) em Função da idade, género e grau académico

De acordo com a tabela 1, as idades dos inquiridos variam dos 18 anos de idade aos 53 anos de idade, sendo que a maior percentagem recai ao intervalo dos 18-24 anos de idade com 40%, seguidamente do intervalo referente aos 32-38 anos de idade com cerca de 20%, a menor percentagem recai ao intervalo dos 46-53 anos de idade com apenas 10%.

Tabela 1: Caracterização da amostra em função da idade

Idades	Frequência	Porcentagem
18-24	8	40%
25-31	3	15%
32-38	4	20%
39-45	3	15%
46-53	2	10%
Total	20	100%

Com base na tabela 2 inerente ao género, do total de educadores (as) inquiridos, a maior percentagem recai no sexo feminino com um total de 15 educadores (as), correspondente a 75% da amostra, e a menor percentagem recai ao sexo masculino com 5% perfazendo um total de 100%.

Tabela 2: Caracterização da Amostra em Função do Género

Género	Frequência	%	Porcentagem validada	Porcentagem acumulada
Masculino	5	25,0	25,0	25,0
Feminino	15	75,0	75,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Conforme o exposto na tabela 3, no que se refere ao grau académico, a maior percentagem recai aos educadores (as) de infância, que possuem o ensino secundário pedagógico, 9 educadores (as) perfazendo 45%, seguidamente os professores que frequentaram o ensino na especialidade de magistério primário, com 35%. Para o grau de licenciatura tem apenas dois professores, perfazendo 10%, o ensino secundário geral e o grau de bacharelato com apenas 1 professor, correspondente a 5% cada. Perfazendo assim um total de 100%.

Tabela 3: Caracterização da Amostra em função do grau acadêmico

	Frequência	%	Percentagem validada	Percentagem cumulativa
Ensino Secundário Pedagógico	9	45,0	45,0	45,0
Ensino Secundário Geral	1	5,0	5,0	50,0
Magistério Primário	7	35,0	35,0	85,0
Bacharelato	1	5,0	5,0	90,0
Licenciatura	2	10,0	10,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Com base na tabela 4, em função da situação profissional, 8 educadores (as) correspondente a 40% fazem parte do quadro efectivo, 8 educadores (as) são colaboradores, correspondente a 40% e 4 educadores (as) são eventuais, correspondente a 20%, perfazendo assim um total de 100% educadores (as) inquiridos.

Tabela 4: Caracterização da Amostra em função da Situação Profissional

		Frequência	%	Percentage m validada	Porcentagem acumulada
	Professor do Quadro efectivo	8	40,0	40,0	40,0
	Professor eventual	4	20,0	20,0	60,0
	Professor colaborador	8	40,0	40,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Relativamente ao tempo de serviço, tabela 5, a maior percentagem recai ao intervalo de tempo de menos de 5 anos de serviço, com uma frequência de 8 educadores (as) correspondente a 40%, seguidamente o intervalo de 10 a 15 anos de serviço com uma frequência de 7 educadores (as) correspondente a 35%, a menor percentagem recai ao intervalo de 5 a 10 anos de serviço com uma frequência de 3 professores correspondente a 15%. Importa referir que, 2 dos 20 professores inquiridos não responderam a este item, o que corresponde a 10% da amostra.

Tabela 5: Caracterização da Amostra com base no tempo de serviço

		Frequência	%	Percentagem em validada	Percentage m acumulada
	Menos de 5 anos	8	40,0	44,4	44,4
	De 5 a 10 anos	3	15,0	16,7	61,1
	De 10 a 15 anos	7	35,0	38,9	100,0
	Total	18	90,0	100,0	
	Sem resposta	2	10,0		
Total		20	100,0		

2.7. Apresentação, análise e Interpretação dos resultados do inquérito por questionário aplicado aos educadores (as) de infância dos três (3) centros infantis da cidade do Lubango.

Com o objectivo de se obter informações sobre o estado actual da formação contínua dos educadores de infância em alguns centros infantis da cidade do Lubango, aplicou-se um inquérito, apêndice 1, a 20 educadores de três centros infantis, cuja discussão se apresenta a seguir.

Segundo a tabela 6, com relação a questão nº.1 que objectivou saber por parte dos inquiridos sobre a formação contínua, os dados demonstram que a totalidade dos professores inquiridos respondeu de forma afirmativa, correspondendo a 100% da amostra.

Tabela 6: Respostas dos inqueridos acerca de informações sobre formação contínua de educadores (as) de infância

		Frequência	%	Percentagem validada	Percentagem acumulada
	Sim	20	100,0	100,0	100,0

Quanto a questão nº.2 sobre a importância da formação contínua dos educadores (as) de infância, 100% dos educadores inquiridos consideraram importante a necessidade de formação contínua de educadores (as) de infância, de acordo a tabela que se segue.

Tabela 7: Respostas dos inqueridos sobre a importância da formação contínua dos educadores (as) de Infância?

		Frequência	%	Percentagem validada	Percentagem cumulativa
Valid	Sim	20	100,0	100,0	100,0

Em relação a questão nº.3 relacionada a necessidade de formação contínua para os educadores (as) de infância na instituição em que trabalha, os dados da tabela 8 revelam que a totalidade dos educadores (as) inquiridos responderam de forma afirmativa 100% a necessidade de formação contínua na instituição na qual exercem a actividade profissional. De acordo com os inquiridos, os dados revelam que é fundamental a implementação de uma proposta de formação contínua para os educadores (as) de infância nos centros infantis da cidade do Lubango.

Tabela 8: Respostas dos inqueridos sobre a necessidade de formação contínua para os educadores (as) de infância na instituição em que trabalha.

		Frequência	%	Percentage m validada	Percentagem Acumulativa
	Sim	20	100,0	100,0	100,0

Sobre a quarta questão, depreende-se da tabela 9 que a formação contínua de educadores (as) de infância ajuda no melhoramento das práticas profissionais dos educadores (as) de infância, nas áreas da expressão matemática, expressão motora, expressão plástica, educação musical, tendo em conta que todos os inqueridos consideram que a formação contínua oferece melhorias no quesito relacionado a comunicação linguística oral e comunicação escrita.

Tabela 9: Respostas dos inqueridos sobre a influência da formação continua no melhoramento das práticas profissionais dos educadores (as) de infância.

		Frequência	%	Percentagem validada	Percentagem Acumulada
	Sim	20	100,0	100,0	100,0

Relativamente a quinta questão, conforme o aludido na tabela 10, a maior parte dos inquiridos assinalou a opção Não, o que corresponde a 65% e a apenas 7 dos professores inquiridos assinalou a opção sim, o que corresponde a 35%. os dados revelam que em algumas instituições alvos de estudo, não há um programa para se trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais.

Tabela 10: Respostas dos inqueridos sobre a existência de um programa para atender as crianças com necessidades educativas especiais.

Opções		Frequência	%	Percentagem validada	Percentagem cumulativa
	Sim	7	35,0	35,0	35,0
	Não	13	65,0	65,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Em relação a pergunta nº. 6 sobre a inclusão de alguma componente ligada a psicologia da criança no exercício da profissão, segundo os dados da tabela 11 o total dos educadores (as) inquiridos respondeu de forma negativa, ao questionamento sobre a componente da psicologia criança nos programas utilizados na instituição em que trabalham. Assim, os dados revelam que os programas dos centros infantis alvos de estudo não possuem a componente

ligada a psicologia da criança. É fundamental que este elemento conste dos programas para a compreensão das actividades a este nível.

Tabela 11: Respostas dos inqueridos sobre a existência de alguma componente ligada a psicologia da criança no exercício da profissão.

		Frequência	%	Percentagem validada	Percentagem cumulativa
	Não	20	100,0	100,0	100,0

A questão nº.7 que pretendia saber se o programa de formação contínua pode trazer melhorias nas práticas educativas nas áreas de actividades ligadas à criança. De acordo a tabela 12 os educadores inquiridos foram unânimes em responder que acreditam que o programa de formação trará melhorias na prática educativa em áreas relacionadas com as crianças. Urge, portanto, implementar uma proposta de programa de formação para educadores de infância.

Tabela 12: Resposta dos inquiridos Sobre as possibilidades de melhoria das práticas educativas que o programa de formação contínua pode trazer

		Frequência	%	Percentagem validada	Percentagem cumulativa
	Sim	20	100,0	100,0	100,0

Pretendendo saber acerca da existência de um programa de formação contínua de educadores de infância na instituição em que funciona, de acordo a questão nº 8, os dados da tabela 13 mostram que todos os educadores inquiridos foram unânimes em responder que não existe um programa de formação contínua de educadores (as), daí a necessidade de se elaborar o programa com vista a melhorar as práticas educativas nos respectivos centros de educação infantil.

Tabela 13: Resposta dos inquiridos sobre a existência de um programa de formação contínua de educadores de infância nas suas instituições

		Frequência	%	Percentagem validada	Percentagem cumulativa
	Não	20	100,0	100,0	100,0

A tabela 14, ilustra as respostas a questão nº 9 do apêndice 1. Dos 20 educadores (as) inquiridos, 10 consideram que a formação contínua de educadores devia ser organizada em instituições de formação, como por exemplo o ISCED e o magistério primário, perfazendo 50%. 5 educadores (as) consideram que a formação contínua deve ser organizada com a realização de seminários de longa duração (uma semana, um mês), perfazendo 25%. 3 educadores assinalaram a formação contínua deve realizar-se mediante a realização de trabalhos pedagógicos na própria escola, perfazendo um total de 15%. 2 dos professores inquiridos consideram que a formação contínua deve realizar-se apenas em seminários com duração de 1 dia, perfazendo 10%.

Tabela 14: Respostas dos inquiridos sobre a forma como se deve organizar a formação contínua dos educadores (a)de infância.

		Frequência	%	Percentagem acumulada
Opções				
	Organização de Seminários de um dia na escola onde trabalha	2	10,0	10,0
	Organização de seminários de um dia numa instituição de formação (por exemplo no Isced, Magistério)	10	50,0	60,0
	Realização de trabalhos ou	3	15,0	75,0

projectos pedagógicos na própria Escola			
Realização de seminários de longa duração (uma semana, um mês)	5	25,0	100,0
Total	20	100,0	0

Referente a questão nº.10, a tabela 15 mostra que dos 20 educadores inquiridos, 18 responderam não, o que pressupõe que as formações que têm beneficiado não respondem as dificuldades que enfrentam no exercício da sua profissão, perfazendo 90%. 2 educadores assinalaram a opção sim, perfazendo 10%.

Tabela 15: Respostas dos inquiridos sobre a relação entre as formações que tem frequentado e os problemas/dificuldades que enfrenta no exercício da sua profissão

Opções	Frequência	%	Percentagem acumulada
Não	18	90,0	90,0
Sim	2	10,0	100,0
Total	20	100,0	

Referente a questão nº.11, os educadores inquiridos responderam de forma unanime que a formação contínua de educadores de infância pode proporcionar a actualização permanente de conhecimentos didáctico-pedagógicos. A este respeito.

Tabela 16: Opinião dos inquiridos sobre a possibilidade da atualização do nível de conhecimentos didactico-pedagogicos dos educadores de infância face a formação comntínua

Opções	Frequência	%		Percentagem acumulada
Sim	20	100,0	100,0	100,0

Em relação a questão nº. 12, a qual desejava saber se a formação contínua de educadores (as) de infância serve para colmatar as deficiências da formação inicial dos professores, 75 % responderam sim, ao passo que 25% responderam não. Este aspecto reforça a necessidade da elaboração de um programa de formação contínua.

Tabela 17: Opnião dos inquiridos sobre a importaância da formação contínua na superação das deficiências da formação inicial dos educadores de infância

Opções	Frequência	%	Percentagem acumulada
Sim	15	75,0	75,0
Não	5	25,0	100,0
Total	20	100,0	

A questão nº.13 deseja obter outras informações pertinentes relacionados a temática. De forma geral os inquiridos afirmaram que além dos conhecimentos, a formação contínua ajuda a melhorar as práticas profissionais dos educadores de infância.

A aplicação do instrumento, bem como a análise e discussão dos seus resultados permitiram determinar os seguintes pontos fortes e fracos:

Pontos fortes

- Os educadores de infancia inqueridos já ouviram falar sobre a formação contínua;
- Os educadores inquiridos consideram importante a necessidade de formação continua de educadores (as) de infância;

- De forma geral os inqueridos consideram que a formação contínua oferece possibilidades de melhorias na comunicação linguística oral e comunicação escrita;
- No geral, os inqueridos consideram que um programa de formação contínua pode trazer melhorias nas práticas educativas nas áreas de actividades ligadas à criança;
- Os inquiridos consideram que a formação contínua de educadores de infância pode proporcionar a actualização permanente de conhecimentos didáctico-pedagógicos;
- De forma geral os inquiridos consideram que a formação contínua de educadores de infância serve para colmatar as deficiências da formação inicial.

Pontos fracos

- De forma geral nos centros infantis em estudo não existe um programa de formação contínua de educadores;
- A maior parte dos inquiridos assinalou que não há um programa para se trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais;
- De forma geral os centros infantis em estudo não trabalham a componente ligada a psicologia da criança;
- No geral, os inqueridos consideram que as excassas acções de formação que têm frequentado não respondem as dificuldades que enfrentam no exercício da sua profissão.

Os resultados do diagnóstico sustentam a necessidade de elaboração de uma proposta de um programa de formação contínua para os educadores (as) de infância dos três centros infantis da cidade do Lubango.

2.8. PROPOSTA DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA OS EDUCADORES (AS) DE INFÂNCIA DOS CENTROS INFANTIS DA CIDADE DO LUBANGO

2.8.1. Introdução

A presente proposta de programa de formação contínua para os educadores (as) de infância nos três centros infantis da cidade do Lubango, é realizada a partir de um conjunto de fundamentos de ordem teórica e metodológica para melhorar a qualidade do serviço prestado pelos educadores (as) de infância e concomitantemente a aprendizagem das crianças em idade pré-escolar. Esta proposta oferecerá subsídios pertinentes com relação a qualificação docente nos educadores da educação infantil nos centros alvos do estudo, pois em função do diagnóstico realizado verifica-se escassez de programas para a formação contínua. Assim, Corroboramos com a perspectiva de Mesquita e Roldão (2017) quando afirmam que “a construção dos programas de formação assenta, assim, num repositório de conhecimentos oriundos de articulação incorporadas nas práticas profissionais de professores experientes” (p.36).

2.9. Fundamentos teóricos da Proposta de programa de Formação Contínua para os educadores (as) de Infância dos centros infantis da cidade do Lubango.

2.9.1. Fundamentos filosóficos

A proposta de programa de formação contínua para os educadores (as) de infância é sustentada na teoria do conhecimento segundo a qual se deve estabelecer um vínculo entre o conhecimento teórico e a vertente prática, o que pode proporcionar uma gama de actividades para educação infantil. Assim, na opinião de Nogueira (2009 citado por Pedro, 2020), os fundamentos filosóficos indicam as bases críticas e o conjunto de justificações racionais que garantam, explicam ou apresentam as perspectivas de manutenção e de transformação da educação.

Em idêntica linha de pensamento, MED (2019) considera que os fundamentos filosóficos de um programa configuram-se no ideário de formação integral do indivíduo reflexivo, crítico, criativo, inovador através da socialização intencional

de saberes e experiências que se caracterizam como heranças da humanidade, refere o mesmo documento, que os elementos do ideário filosófico devem ser tidos na construção do sistema de conhecimentos que promovam o desenvolvimento de habilidades, atitudes, valores e ética imprescindíveis na formação integral do indivíduo.

Partindo deste pressuposto, o escopo desta proposta de programa, visa dotar os professores educadores (as) de infância de competências didáctico-pedagógicas para o exercício cabal das suas actividades na educação infantil, e por via disso promover uma formação integral que responda as necessidades da sociedade actual.

2.9.2. Fundamentos Sociológicos

Para MED (2019), os fundamentos sociológicos assentam em diferentes manifestações institucionais, organizacionais e identitárias, nomeadamente de natureza familiar, económica, cultural, política, linguística, étnica e outras, que devem ser tidas em conta no sistema educativo, pelo que esta proposta tem em conta estes elementos, uma vez que têm grande influência no processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspetiva, Pedro (2020) afirma que o sistema educacional é um conjunto de estruturas e modalidades por meio das quais a educação é ministrada. O autor salienta que na implementação da política educativa de Angola, os educadores de infância têm uma grande responsabilidade, uma vez que devem cumprir integralmente as suas obrigações profissionais no contexto da educação de infância e promover a formação integral das crianças.

2.9.3. Fundamentos Psicológicos

Os fundamentos Psicológicos constituem um conjunto de princípios, teorias, leis, normas, funções epistemológicas da psicologia que objectivam o desenvolvimento integral do sujeito em construção social (Afonso & Agostinho, 2019). Em idêntica linha de pensamento MED (2019) os elementos de natureza psicológica devem ter-se em conta, pois, promovem o desenvolvimento efectivo da estrutura cognitiva, psicomotora, e efectivo como fundamento do processo de ensino e Aprendizagem. O fundamento psicológico circunscreve-se a teoria

sociocultural de Vygotsky, com realce para a zona de desenvolvimento Proximal. Nesta perspectiva, Vygotsky assinala que o papel da escola é essencial no desenvolvimento de funções psicológicas mais avançadas, como por exemplo, na construção de conceitos necessários ao domínio de uma escrita sistemática (Nunes & Silveira, 2015). A relação de conhecimentos espontâneos científicos remete-nos a importância de Zona de desenvolvimento Proximal (ZDP), assim, Vygotsky refere-se a duas possíveis dimensões de desenvolvimento: aqueles cujas capacidades já completadas (desenvolvimento real), e aquelas que estão em iminência de serem plenamente efectivadas (Desenvolvimento Potencial) (ibidem, p. 54).

E a partir destas duas zonas de desenvolvimento que Vygotsky citado por Oliveira (2011) define a zona de desenvolvimento proximal como:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com os companheiros mais capazes. (Vygotsky, 1984, p.54 citado por Oliveira, 2011, p. 38).

Na opinião de Queirós (s.d) a zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, refere-se a distância entre o nível de desenvolvimento actual (real) da criança, capacidade de solução de problemas sem ajuda e o nível potencia de desenvolvimento medido através da solução de problemas sob a orientação ou colaboração de crianças mais experientes.

A mediação é a forma de conceber o percurso de uma pessoa em seu processo de aprendizagem. Quando o professor se utiliza da mediação, consegue chegar a zona de desenvolvimento proximal da criança, e através das respostas aos “Porquês” e aos “como” dessas crianças, ele conseguirá atingir formas, através das quais a instrução se tornará mais útil pra a criança (Queirós, s.d, p. 33).

2.9.4. Fundamentos Pedagógicos

Na opinião de Afonso e Agostinho (2019) o fundamento pedagógico constitui o conjunto de teorias, princípios, leis, normas, funções da pedagogia como ciência reitora da organização e gestão do processo de ensino e aprendizagem que promovam a qualidade educativa desejável. A presente proposta visa dotar os educadores (as) de infância de um conjunto de conhecimentos de natureza pedagógica para melhor responder as necessidades educativas da educação infantil.

2.10. Programa de Formação Contínua para os educadores (as) de infância

O programa de formação contínua para os educadores (as) de infância assenta em acções que sirvam aos profissionais da educação infantil, pretende-se que o mesmo programa contribua cabalmente para a aquisição de competências didáctico pedagógicas para o melhoramento das práticas profissionais dos educadores e por consequência promover melhor resultado das aprendizagens nas crianças. O programa apresentado vai permitir que os educadores (as) possam vincular os conhecimentos teóricos e práticos, vai promover reflexões inerentes dos problemas com que os educadores se deparam no dia a dia do exercício profissional.

2.11. Objecto do programa

Sabe-se que um programa é uma peça curricular com todos os fundamentos, neste o objecto do programa é apresentar um programa orientador de formação contínua para os educadores (as) de infância.

2.11.1. Objectivo geral do programa

O presente programa tem como objectivo geral o seguinte: Capacitar os educadores (as) de infância dos centros infantis com habilidades didáctico-pedagógicas para melhoria da sua prática laboral nos centros infantis da cidade do Lubango.

2.11.2. Objectivos específicos do programa

O presente tem como objectivos específicos os seguintes:

- Proporcionar espaços para formação e actualização permanente dos educadores (as) de infância a nível de conhecimentos didáctico pedagógicos.
- Desenvolver nos educadores (as) de infância competências, para actividades de análise e intervenção na realidade profissional específica dos educadores (as) de infância nas seguintes áreas de actividades: Expressão motora, Expressão Matemática, Expressão plástica, educação musical, comunicação linguística oral e escrita de modos a colmatar as dificuldades existentes.
- Potenciar a realização de trabalhos virados para as áreas de educação infantil nas próprias instituições escolares tendo em conta o ensino inclusivo.

2.12. Plano de Actividades do Programa

O programa de formação contínua para educadores (as) de infância circunscreve-se a acções a serem implementadas nos centros infantis da cidade do Lubango.

O programa de formação contínua precisa de fundamentos práticos de formação, os objectivos gerais, o sistema conhecimentos, as habilidades pedagógicas a serem formadas nos educadores (as), a componente ligada ao sistema de valores, bem como as sugestões metodológicas do referido programa e os critérios de avaliação.

2.12.1. Sistema de Conhecimentos

O sistema de conhecimentos do programa de formação contínua para os educadores (as) de infância trata de um conjunto de conhecimentos de forma integrada das diversas áreas curriculares para a educação pré-escolar.

2.12.2. Sistema de Valores

O sistema de Valores, constitui um conjunto de regras estabelecidas para uma convivência saudável desenvolvidos pelos profissionais de educação infantil

devendo os mesmos aliar a teoria e prática, permitindo desta forma um olhar mais aprofundado sobre as actividades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem da educação infantil, impelindo aos educadores (as) de infância um exercício de reflexão profícua que contribua cabalmente para o melhoramento da sua prática profissional, por consequência, a construção de novos saberes, novas práticas e conhecimentos a partir do contexto da instituição a qual estão vinculados.

2.12.3. Sistema de Habilidades

O sistema de habilidades fundamenta-se no princípio do vínculo entre a teoria e a prática dos conhecimentos atinentes as diversas áreas curriculares do subsistema de educação pré-escolar. Ou seja, os educadores (as) de infância devem ser capazes de: i) Demonstrar na sua prática diária os conhecimentos adquiridos em torno das áreas curriculares da educação de infância; ii) identificar crianças com necessidades educativas especiais e efetuar o devido acompanhamento; desenvolver acções que permitam a inserção da criança no meio social.

2.13. Actividades do Programa Formação contínua dos educadores (as) de infância

Por forma a permitir que sejam atendidas as necessidades da formação dos centros de educação infantil em estudo, serão planificadas algumas formações em negociação com os respectivos educadores.

Além dessas formações o programa prevê formações de actualização a distintos níveis ao longo do lectivo, preferencialmente nos períodos das pausas pedagógicas das crianças, que se consubstanciam essencialmente em:

- Exposição de temas sobre a educação infantil, a ser feita por um moderador com conhecimentos sólidos em matéria de educação pré-escolar, concretamente nas áreas curriculares deste nível de ensino.
- Debates sobre textos, vídeos, filmes educativos, livros, artigos científicos que permitem a reflexão atinente a organização ao trabalho pedagógico, as atribuições dos docentes na educação de infância.

- Articulação da teoria com a prática mediante programas educativos com suporte as novas tecnologias de comunicação e informação adaptáveis a realidade escolar.
- Exposição de temas relacionados à educação inclusiva e necessidades educativas especiais (este aspecto é relevante atendendo ao facto de ao nível da formação inicial de professores, esta vertente não ser tratada. Esta acção formativa irá permitir que os educadores de infância adquiram noções básicas sobre esta temática para lidarem com as crianças com necessidades educativas especiais de maneira inclusiva).

2.14. Conteúdo do Programa de formação contínua para os educadores (as) de infância

Para cumprir cabalmente com as actividades programadas, considera-se necessários os conteúdos para o programa de formação contínua dos educadores (as) de infância que se propõe:

- Conceito dos termos: educação infantil, conhecimento, aprendizagem, relação professor-aluno na educação infantil, avaliação da aprendizagem e metodologias de ensino na educação infantil.
- Temas relacionados às necessidades educativas especiais, identificação, tipologia, bem como a actuação do educador de infância diante de tais necessidades.
- Programas de ensino com foco na formação cultural social e ética.
- Programas de ensino com recurso as novas tecnologias de informação e comunicação na educação infantil.
- Conteúdos referente a identificação de problemas de aprendizagem e atuação do professor diante de tais problemas.
- Programas de ensino com foco na educação inclusiva e equidade da aprendizagem.
- Estratégias para o ensino- aprendizagem na educação infantil.
- Algumas estratégias a utilizar em sala de aulas inclusivas, na perspectiva de Correia (2010) devem assentar em acções tais como:
 - ✓ **Criar um ambiente de interações positivas:** o professor desempenha um papel importante na criação de ambientes educacionais positivos e enriquecedores. As suas atitudes

influenciam imenso a inserção harmoniosa dos alunos com NEE na classe regular, dado que, se elas não forem adequadas, os alunos sem NEE rapidamente ficam menos receptivos à aceitação dos colegas com NEE (Correia, 2010, p. 143).

- ✓ **Recepção da criança com Necessidades Educativas Especiais:** O educador deve promover actividades acções que ajudem a criar verdadeiras comunidades de apoio que permita que todas as crianças aprendam um pouco sobre cada um, e se sintam bem-vindos na turma.
- ✓ **Promover amizade entre criança com e sem Necessidades educativas especiais:** A aquisição de comportamentos desejados, quer eles sejam académicos, pessoais ou sociais, deve ser sempre um objectivo que o professor tenha em mente. O reforço constitui a forma mais eficaz de solidificar determinado comportamento desejado (Correia, 2010).
- ✓ **Sensibilizar as Crianças para a inclusão:** O professor desempenha um papel crucial no que respeita a inserção de alunos com NEE na classe regular. Sensibilizar os alunos sobre os tipos de diferenças que existem entre crianças, incluindo os que apresentam NEE, é um dos aspectos no qual o professor deverá empenhar-se (ibidem).
- ✓ **Promover a aquisição de conhecimentos desejados**

A aquisição de comportamentos desejados faz-se mediante a aplicação de reforços, para Gonçalves (2007) os reforços dividem-se em três categorias:

- Reforços primários ou tangíveis (coisas essenciais à vida como alimentos ou bebidas) – são eficazes com crianças novas, com dificuldades de aprendizagem ou atraso no desenvolvimento. Poderão ser usados quando se está a iniciar o trabalho sobre um novo comportamento ou com um novo aluno.
- Reforços secundários ou simbólicos (acontecimentos ou objectos que adquiriram propriedades reforçadoras por estarem associados aos reforços primários (ex: o dinheiro ou outros símbolos) – o seu valor está naquilo que representam e não no objecto em si - dinheiro, fichas que

podem ser trocadas por coisas de que o aluno gosta, estrelinhas num gráfico de bom comportamento, diplomas, etc.

- Reforços sociais (pressupõem a actividade de outras pessoas) – Incluem comportamentos de aprovação e afectivos como um sorriso, festas, atenção positiva, ditos amigáveis a que a criança se mostre sensível e informações positivas acerca do comportamento emitido.

O educador pode lançar mão de vários artifícios como elogios, notas, “pontos positivos” para entrega de lições ou até lições caprichadas, para reforçar positivamente os comportamentos esperados.

De acordo com Gonçalves (2007) os reforços potenciais podem ser identificados, com base nas seguintes estratégias adoptadas pelo professor:

1. Perguntar à criança do que é que ela gosta – esta é a forma mais eficaz, desde que a criança saiba ou possa verbalizar os seus gostos e preferências;
2. Observar a criança - o professor pode registar os comportamentos e fazer uma lista de actividades, brinquedos ou alimentos que a criança manifesta preferir;
3. Observar outras crianças com características idênticas se o aluno não demonstra preferências especiais, poderão ser identificadas as preferências de outros tipos similares de alunos, que possuam características comuns à criança em causa e, a partir daí, usar amostragens de reforços;
4. Usar amostras de reforços - ao testar diferentes tipos de reforços podemos detectar quais aqueles a que a criança se mostra mais sensível e os que são mais eficazes.
5. Usar o princípio de Premack - de acordo com este princípio, os comportamentos de alta frequência (as escolhas da criança) podem ser usados para reforçar comportamentos de baixa frequência. Como tal, o professor deve observar o que a criança faz nos momentos em que ela pode decidir o que quer fazer. Naturalmente, a criança tenderá a escolher actividades de que goste, ou seja, aquelas que para ela forem reforçadoras.

- ✓ **Implementar práticas educativas flexíveis** (Aprendizagem em cooperação, tecnologias de informação e comunicação).

Metodologias de Ensino em Educação Visual e Plástica (Abreu *et al.*, 2014).

- ✓ **Exploração do tema Família:** Para abordar esta actividade o professor deve dialogar com os alunos a cerca do tema da família, da sua constituição e importância, dos graus parentesco, construindo, inclusive, uma árvore genealógica (pintura com graxa, lápis de cera com suporte de lixa, guasche ou recursos naturais disponíveis).
- ✓ **Projectos de design de comunicação Linguística (Cartaz)**
- ✓ Meios e técnicas de expressão gráfica: é importante que os alunos conheçam a natureza dos materiais e as diferentes técnicas de expressão artística e possam por em prática os seus conhecimentos e criatividade. Para explorar as técnicas, os materiais, poderão ser realizados painéis colectivos em que cada aluno é responsável por uma parte do trabalho (Abreu *et al.*, 2014, p. 180).
- A metodologia para expressão motora circunscreve-se a utilização dos Jogos como ferramentas fundamentais para aquisição de habilidades para a criança. O jogo é uma forma espontânea da criança entrar em contacto com a realidade do meio que a rodeia de forma a construir um pensamento que estabeleça a relação entre os fenómenos naturais (Abreu *et al.*, 2014, p. 180). Todas as actividades do pré-escolar são fundamentalmente, de ordem lúdica. Assim, pode-se aplicar os seguintes tipos de Jogos:
 - ✓ Jogo de duas Rodas
 - ✓ A Raposa
 - ✓ O Coelho na Toca
 - ✓ O Jogo ao Gato e Rato
 - ✓ Circulação
 - ✓ Jogo de peixe
 - ✓ Jogo de vestir as Roupas.

- Metodologia da Educação Musical: as crianças aprendem a falar e a comunicar através da audição e da experimentação, e com o mesmo processo podem e devem aprender música (Abreu et al., 2014, p. 180), assim, se propõe as seguintes sugestões didáticas: O Jogo, exploração sonora.
- Metodologia a de estímulos sonoros e a composição musical.
- Representação matemática: O ensino da matemática no pré- escolar é uma área que tem como objectivo desenvolver o raciocínio lógico através de pequenas operações. Como: contagem, noções, escrita de números, números e operações.

2.15. Metodologia de Aplicação do Programa

O programa de formação contínua será realizado tendo em conta o conjunto de actividades propostas no programa, tais como:

Acompanhamento e monitoramento de todas acções formativas no programa;
Registo do trabalho desenvolvido pelos educadores (as) de infância durante as actividades;

- Acompanhamento e monitoramento de todas actividades que constam na proposta de programa durante o tempo de duração da mesma.
- Planejar, situações didáticas de aprendizagem profícuas para aprendizagem e desenvolvimento dos alunos em idade pré-escolar.
- Analisar a prática dos professores a luz dos fundamentos teóricos atinentes as projectos pedagógicos com incidência na educação infantil.
- Atribuir maior ênfase a problematização, análise e discussão, procurando soluções para situações do quotidiano dos centros infantis.
- Organizar e apresentar trabalhos práticos com relação as actividades.

2.16. Avaliação do programa

Para Ferreira (2000, citado por Afonso e Agostinho, 2019).

No âmbito educativo o acto de avaliar é um procedimento sistemático, consciente, reveste-se de muito significado e importância, pois, é o meio através do qual se evidencia o progresso do aluno e indica as falhas no ensino-

aprendizagem para o devido encaminhamento, seja relativo as pessoas, programas ou instituições (p. 53).

Segundo Pilleti (2010) a avaliação se desenvolve em diferentes momentos do processo de Ensino-Aprendizagem, com objectivos distintos. No início do processo tem-se a avaliação diagnóstica, que é utilizada para verificar:

- ✓ Conhecimentos que os alunos possuem;
- ✓ Pré-requisitos que os alunos apresentam
- ✓ Particularidades dos alunos.

Este tipo de avaliação aplica-se no início do ano lectivo.

- ✓ Informar o professor e o aluno sobre o rendimento da aprendizagem.
- ✓ identificar as deficiências no ensino.

No final do processo de ensino e aprendizagem tem-se a avaliação sumativa, que tem função classificatória, no fim de um ciclo de aprendizagem, ano, curso ou unidade, segundo níveis de aproveitamento.

Na opinião de Diogo (2015) a avaliação sumativa é a aquela que mede a avaliação dos resultados da aprendizagem que se revelam publicamente, a mesma tem por objectivo principal, o controle dos resultados, pretendendo determinar se os objectivos previstos foram alcançados ou não, até que ponto estes objectivos foram cumpridos.

Neste caso pode-se expressar que a avaliação é o meio através da qual se evidencia o progresso dos educadores(as) dos três (03) centros infantis, quanto a aprendizagem face ao programa apresentado.

Apresentado o programa inicia-se com a avaliação diagnóstica com objectivo de verificar os conhecimentos que os formandos (educadores) possuem sobre a educação de infância e sobre as particularidades deste em relação as crianças. Ao longo da formação faz-se a avaliação formativa com proposito de informar ao formador e aos educadores sobre o rendimento da aprendizagem e identificar as deficiências da formação. No final da formação tem-se a formação sumativa que tem uma função classificatória a determinar pelo formador.

Para a avaliação do cumprimento do programa de formação contínua dos educadores (as) de infância, o formador pode basear-se nas avaliações expostas anteriormente.

2.17. Bibliografia recomendada

1. Abreu, E., Maia, J. P., Nuno, J., Mota, P.J & Moreira, S. (2014). *Metodologias das Expressões*. Plural editores.
2. Afonso, M & Agostinho, S. (2019). *Avaliando Processos e resultados em contexto escolar: Perspectivas e Desafios*. Editora moderna.
3. Correia, L. M. (2010). *Necessidades Educativas Especiais*. Plural editores.
4. Diogo, F. (2015). *Manual de Desenvolvimento Curricular*. Porto editora.
5. MED. (2019). *Proposta de Lei da Política Curricular*.
6. Nunes, A. I. B. L & Silveira, R. N. (2015). *Psicologia da Aprendizagem*. EduECE.
7. Oliveira, M. K. (2011). *Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico*. Scipione.
8. Pilleti, C. (2010). *Didática Geral*. Ática.

2.18. Aplicação do método Delphi na validação da proposta do Programa de formação contínua para os educadores (as) de infância

Segundo Ndala (2019), existem várias formas para a validação da contribuição da investigação científica. Eis algumas delas: a experimentação pedagógica, o critério de especialistas e o método comprovativo t-student. Em função dos objectivos e resultados esperados, num determinado trabalho de investigação científica, o investigador pode optar por uma ou outra forma de validação dos resultados. Não obstante, importa referir que o método t-student é recomendável em estudos comparativos, fundamentalmente quando envolvem grupos experimentais e grupos de controlo, e a experimentação pedagógica necessitaria de maior disponibilidade de tempo, tendo em conta que por esta via haveria necessidade de se avançar e recuar frequentemente no estudo, mediante a **sequencia**: aplicação - análise – melhoramento, repetidas vezes até obter-se uma melhoria significativa na proposta que se apresenta num determinado estudo científico, e por essa via, o tempo reservado para a apresentação dos

resultados de uma dissertação de mestrado seria escasso e insuficiente. O critério de especialistas, tem múltiplas vantagens em termos de validação de resultados de uma investigação científica, tendo em conta que envolve na análise, avaliação e validação de uma determinada proposta, especialistas que têm um grau de competência (conhecimento e argumentação) mas que suficiente para emitirem os seus critérios de avaliação e concomitantemente de validação sobre uma determinada proposta de solução de um problema científico, evitando-se assim a necessidade da experimentação da proposta e assegurando-se a fiabilidade, pertinência e validez dos resultados esperados com a sua implementação na prática educativa, num período de tempo relativamente curto, o que se adapta ao tempo reservado para a apresentação dos resultados da dissertação de mestrado. Por essa razão, a autora do presente estudo optou pela validação da proposta de programa de formação contínua dos educadores de infância dos três centros de educação infantil da cidade do Lubango, mediante o Método Delphi.

O método Delphi pretende extrair e maximizar as vantagens que apresentam os métodos baseados em grupos de peritos e minimizar os seus inconvenientes. Desta forma espera-se obter um consenso o mais fiável possível do grupo de peritos (Ramos & Naranjo, 2014, p.159). Por seu turno Fortin (2006) citado por Pedro (2020) entende que a técnica de Delphi é um método de colecta de dados que consiste num envio e retorno de questionários visando estabelecer um consenso num grupo de um assunto peculiar.

Na opinião de Reguant-Alvarez e Torrado-Fonseca (2016) o método Delphi consiste em uma técnica de obtenção de informações, com base numa consulta de especialistas em uma área de estudos, a fim de obter uma opinião consensual mais confiável do grupo selecionado. De acordo com os autores, o método apresenta as seguintes características:

1. O processo é interativo. Os participantes expressam sua opinião em diversas ocasiões.

2. É anônimo: Uma das características fundamentais deste método é o anonimato, na medida em que os especialistas podem se conhecer, mas não identifica o que cada um deles diz. Desta característica emerge uma de suas maiores vantagens, já que não há possibilidades de preconceitos derivados de prestígio ou liderança de um membro do grupo. As opiniões expressas baseiam-se unicamente em as ideias contidas na consulta.

3. Feedback controlado: O pesquisador ou grupo de pesquisa é aquele que analisa as respostas recebidas e produz a nova consulta, por isso coloca a ênfase que é exigida de acordo com os objetivos do seu trabalho, certificando-se sempre de que todas as opiniões emitidas pelos especialistas estão representadas. Destacam-se contribuições significativas, acordos explícitos entre opiniões, posições divergentes e qualquer outra informação de interesse.

Para a validação do programa de formação contínua para os educadores (as) de infância dos centros infantis, foi utilizado o método Delphi através de um inquérito a especialistas, visando avaliar a viabilidade da proposta. A aplicação do método Delphi obedeceu a duas etapas principais: a selecção dos especialistas e a recolha, análise e interpretação dos dados.

Para a avaliação dos especialistas, seguiu-se a escala de Alto, Médio e Baixo em relação ao grau de influência das fontes de argumentação sobre o tema.

2.18.1. Selecção dos especialistas

De acordo com Powell (2003) citado por Marques e Freitas (2018) consideram a selecção de especialistas como elemento fundamental na metodologia de Delphi, na medida em que, uma selecção de especialistas heterogênea produz maior qualidade nas abordagens ao tema. Para os autores em referência, é fundamental que haja imparcialidade em torno do assunto em abordagem.

A selecção dos especialistas consistiu para que cada profissional selecionado assumisse sua responsabilidade como especialista possuindo um nível de competência acerca da temática. Foram seleccionados quinze candidatos a especialistas, dos quais, apenas oito possuem critérios específicos exigidos pelo método aplicado, a partir da aplicação do teste de auto-avaliação (cf. apêndice 2), no qual se teve em considerações os seguintes critérios fundamentais:

- Grau científico dos especialistas,
- Tempo de serviço dos especialistas na instituição,
- Anos de experiência dos especialistas no trabalho docente e instituição onde trabalha.

2.18.2. Caracterização dos Especialistas

De acordo com os critérios referenciados de antemão, os especialistas apresentam as seguintes características: grau científico, tempo de serviço na instituição e anos de experiência no trabalho docente.

Conforme o exposto na tabela 18 a maior percentagem dos especialistas seleccionados recai aos Doutores, facto que atribui à avaliação maior qualidade

Tabela 18: Grau científico dos Especialistas

		Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulativa
Válido	Professor Doutor	7	87,5	87,5
	Mestre	1	12,5	100,0
	Total	8	100,0	

Fonte: Elaboração própria (2023).

Os dados da tabela 19 demonstram que a maior percentagem dos especialistas seleccionados trabalham na instituição no intervalo 5 á15 anos, aceitável para a validação da proposta.

Tabela 19: Tempo de Serviço dos Especialistas na instituição de trabalho

		Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulativa
Válido	5-15 Anos	6	75%	75
	16-26 Anos	2	25%	100,0
	Total	8	100,0	

Fonte: elaboração Própria (2023).

Conforme os dados da tabela 20, em relação a experiência profissional dos especialistas, a maioria tem mais experiência profissional na área em que lhe foi

submetido o inquérito. O que significa que pelo tempo de experiência profissional estão habilitados para validar a proposta.

Tabela 20: Ano de experiência dos especialistas no trabalho docente

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem Acumulativa
Válido	5-15 Anos	1	12,5	12,5
	16-26 Anos	3	37,5	50
	27-36 Anos	4	50	100,0
	Total	8	100,0	

No ponto seguinte faz-se a apresentação da descrição metodológica utilizada para a validação da proposta.

2.18.3. Descrição da Metodologia

A competência de um especialista é caracterizada a partir do coeficiente de competência K, obtido a partir do coeficiente de conhecimento (Kc) e do coeficiente de argumentação (ka). O coeficiente de competência é calculado da seguinte forma: $K = 0,5 (Kc + Ka)$.

Kc é o coeficiente de conhecimento que o perito tem sobre o problema, calcula-se mediante a avaliação do perito numa escala de zero a 10, é multiplicado por 0,1; Ka é o coeficiente de argumentação. Obtém-se através do resultado das somas dos pontos alcançados a partir da tabela que se apresenta a adiante. Os pontos calculam-se através de uma tabela padrão, para cada um dos itens marcados pelo especialista e obtém-se o valor total. Assim, se o coeficiente $Ka = 1,0$ a influência de todas é alta, se $Ka = 0,8$ o grau de influência é médio e finalmente, se $Ka = 0,5$ o grau de influência é considerado baixo, o intervalo existente entre o coeficiente de competência é de $0.5 \leq K \leq 1$.

De seguida é apresentada a tabela 21 como sendo a tabela padrão, referente a determinação do coeficiente de competência dos especialistas, a partir do Grau de influência das fontes de informação na sua preparação, sobre o tema tendo

em conta as fontes de argumentação sobre a formação contínua de educadores (as) de infância.

Tabela 21: Determinação do coeficiente de competência dos especialistas

Fontes de argumentação sobre a formação contínua de educadores (as) de infância	Grau de influência das fontes de informação na sua preparação, sobre o tema		
	Alto	Médio	Baixo
Análise teóricas realizadas por você	0.3	0.2	0.1
Sua experiência adquirida	0.5	0.4	0.2
Trabalhos de autores nacionais	0.05	0.05	0.05
Obras de autores estrangeiros	0.05	0.05	0.05
Seu conhecimento do estado do problema no exterior (estrangeiro)	0.05	0.05	0.05
Sua intuição	0.05	0.05	0.05
Total	1	0.8	0.5

Adaptado da tabela padrão

De acordo a tabela 21, os valores da tabela padrão são alteráveis, onde os aspectos mais influentes são determinados a partir destes valores refletidos na opinião de cada especialista.

2.18.3.1. Resultado dos procedimentos utilizados para a auto-avaliação dos especialistas

Para a selecção dos especialistas em função do método de Delphi foram considerados os dados obtidos em relação as perguntas do inquérito de auto-avaliação (cf. Apêndice 2) como consta na tabela apresentada.

Tabela 22: Resultados da auto-avaliação dos especialistas

Especialistas	K _c	K _a	K	Avaliação
1	1	1	1	Alto
2	0,8	1	0,9	Alto
3	0,8	1	0,9	Alto
4	0,8	1	0,9	Alto
5	0,7	1	0,85	Alto
6	0,8	1	0,9	Alto
7	1	1	1	Alto
8	0,9	1	0,95	Alto
Média	0,85	1	0.925	Alto

Fonte: Adaptado da tabela padrão

Conforme os dados da tabela 22, os resultados mostram, que o coeficiente de conhecimento (K_c) que os especialistas assumem se situa em valores que vão de 0,7 e 1.0 enquanto, que o coeficiente de argumentação (K_a) assume valor máximo, 1.0. Os resultados assim considerados se reflectem nos valores observados do coeficiente de competência (k) dos especialistas, com valores entre 0.85 e 1.0.

Nota-se que a classificação é de nível alto, porque os especialistas assim seleccionados apresentam um coeficiente de competência elevado em relação ao estudo em análise.

2.19. Validação do programa de formação contínua para os educadores (as) de infância dos centros infantis da cidade do Lubango pelos especialistas

2.19.1. Critérios de avaliação

Para a recolha dos dados, fez-se chegar aos especialistas seleccionados um questionário (cf. Apêndice 3) sobre o programa de formação contínua para os

educadores (as) de infância dos centros infantis da cidade do Lubango. A avaliação foi considerada numa escala de (1) um a (5) cinco, com a seguinte escala:

5 –Muito adequado (**MA**);

4 – Bastante adequado (**BA**);

3 – Adequado (**A**);

2 – Pouco adequado (**PA**);

1 – Não adequado (**NA**).

2.19.2. Avaliação da proposta pelos especialistas.

Para a elaboração do questionário, se teve em conta as partes fundamentais da proposta do programa de formação contínua para os educadores (as) de infância dos centros infantis da cidade do Lubango, a sua pertinência e a sua fiabilidade, em função do problema levantado.

Tabela 23: Resumo das respostas dos especialistas à proposta de programa de Formação contínua para os educadores(as) de infância dos centros infantis da cidade do Lubango.

Especialistas	Questões				
	1	2	3	4	5
1	5	4	5	5	5
2	5	5	5	5	5
3	5	4	5	5	5
4	4	5	4	4	4
5	4	5	5	4	4
6	4	4	5	4	5
7	5	4	5	4	5
8	4	3	5	4	4

Os dados da tabela 23 demonstram as frequências absolutas dos resultados da avaliação da proposta do programa de formação contínua para os educadores (as) de infância dos três centros infantis da cidade do Lubango, pelos especialistas. Reflecte que foram empregues cinco questões, e seleccionados oito especialistas, totalizando 40 respostas avaliativas.

Como pode notar-se, não se observam avaliações negativas de pouco adequadas (PA) e não adequadas (NA).

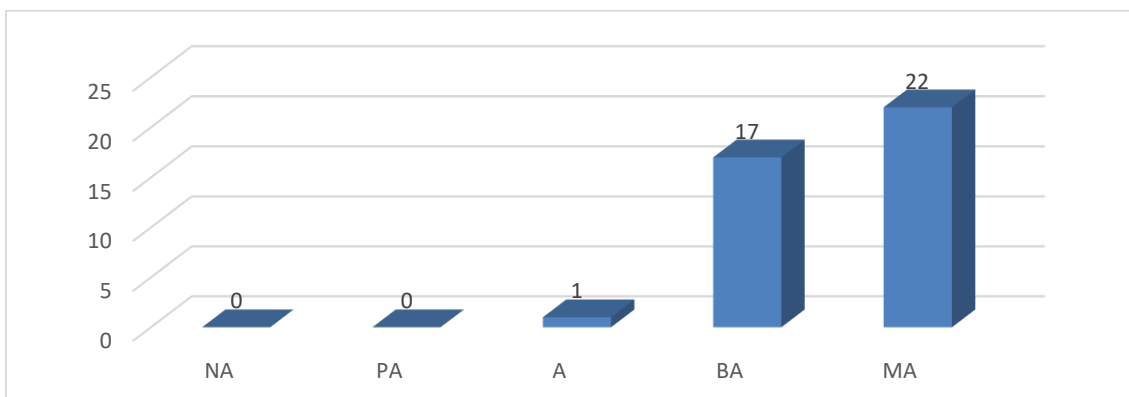


Figura 1: Avaliação Global da proposta de programa de formação contínua para os educadores (as) de infância dos três centros infantis da cidade do Lubango.

De acordo com os dados da figura 1, nota-se claramente que os especialistas avaliaram satisfatoriamente a proposta do programa de formação contínua, devido a que todas as avaliações são positivas, com 1 avaliação de adequada, 17 de bastante adequada, destacando-se 22 avaliações de muito adequada.

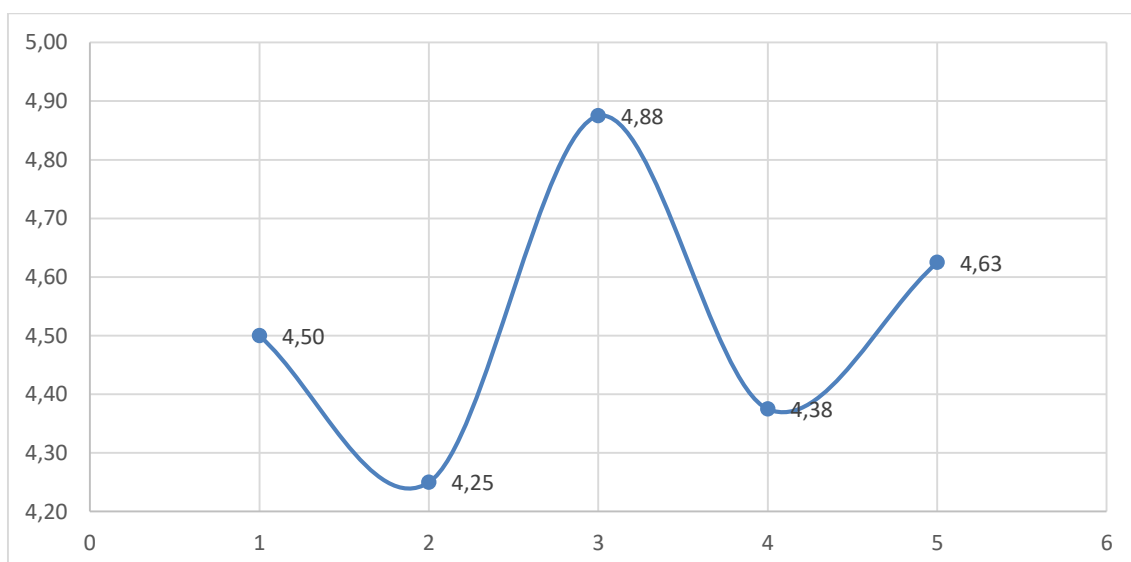


Figura 2: média das avaliações de cada um dos aspectos da Proposta de Programa de formação contínua para os educadores (as) de infância dos centros infantis da cidade do Lubango, pelo conjunto dos especialistas.

Os dados apresentados na figura 2 refletem as médias da avaliação de cada uma das perguntas do questionário de validação da proposta, fornecidas pelo conjunto de especialistas. Este resultado tem um significado muito importante na avaliação da proposta de programa de formação contínua para os educadores (as) de infância porque resume a visão do conjunto dos especialistas sobre cada aspecto do questionário os quais tratam sobre os aspectos centrais da mesma. Nota-se que tendo em conta a escala avaliativa já explicada, 100% das questões foram avaliadas pelo conjunto de especialistas com categorias acima de 4,25.

Observa-se que não se obtiveram qualificações baixas, pois o menor valor observado, foi concedida as premissas para a aplicação da proposta, cujo valor é de 4,25. Este valor situa-se entre muito adequado e bastante adequada (BA), avaliando de forma global a proposta de programa de formação contínua para os educadores (as) de infância dos centros infantis da cidade do Lubango, podendo-se afirmar que a mesma é satisfatória.

Outro aspecto de grande importância que se deve ter em conta foi o da média das avaliações por cada especialista à proposta de programa de formação contínua para os educadores (as) de infância dos centros infantis da cidade do Lubango no seu conjunto. Este aspecto é de grande importância porque tem como significado a percepção de cada especialista sobre a proposta como um sistema. A figura apresenta de forma detalhada a média de avaliação por cada especialista.

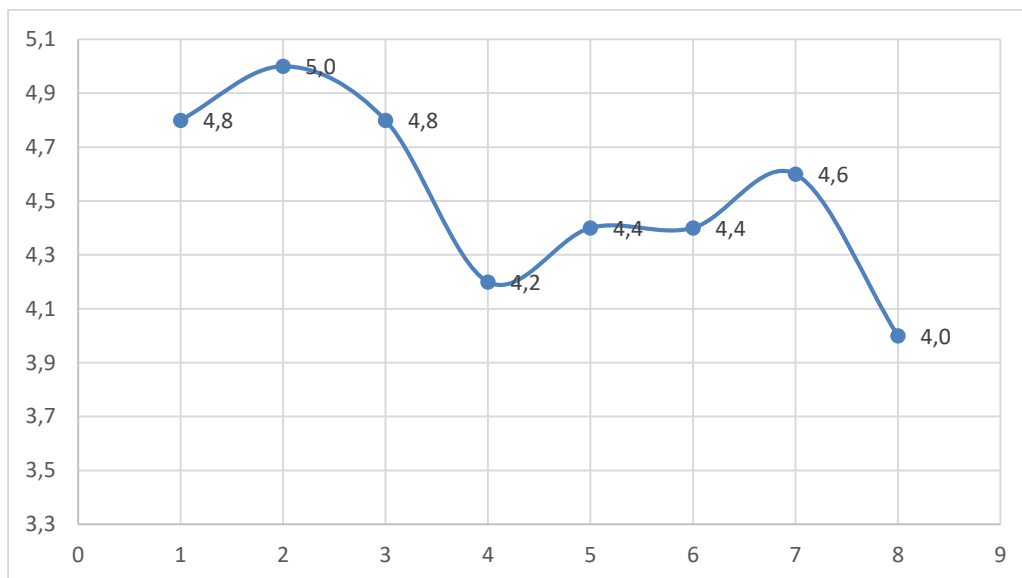


Figura 3. Média de avaliação da proposta de programa de formação contínua para os educadores (as) de infância dos centros infantis da cidade do Lubango por cada especialista.

Os resultados ilustrados na figura 3 demonstram o consenso dos especialistas devido a que todos convergem nas avaliações positivas, onde os 100% se situam de 4 valores em diante, coincidindo com categorias de muito adequada (MA) e bastante adequado (BA).

Finalmente, aplicou-se uma prova estatística onde foram calculados os coeficientes de concordância de Kendall, para verificar o grau de consenso entre os especialistas durante a avaliação da proposta. Os valores aceitáveis do coeficiente de Kendall variam de 0 à 1, onde o valor zero indica falta total de concordância e o valor 1 concordância total

A tabela 24 mostra o coeficiente de concordância de Kendall, onde se pode notar que este tem um valor satisfatório (0.9), o que indica a existência de consenso de critérios na avaliação do conjunto de especialistas, tendo em conta que além do que se assinalou anteriormente, que em termos de viabilidade para a sua implementação, situa-se entre bastante adequada e muito adequada.

Tabela 24: Coeficiente de concordância de Kendall

Friedman ANOVA e Coeficiente de Concordância de Kendall			
ANOVA Chi Sqr. (N = 6, df = 4) = 2,666667 p = 0.61506			
Coeficiente de Concordância de Kendall = 0,9, Média de intervalos r = 0. 0667			
		Média da avaliação de cada pergunta	Desvio padrão das avaliações de cada pergunta pelo conjunto de especialistas .
1	Como avalia as actividades propostas do programa de formação continua dos educadores (as) de infância?	4,5	0,547722558
2	Como avalia os fundamentos teóricos da proposta?	4,5	0,547722558
3	Como avalia o objectivo geral do programa apresentado na proposta?	4,83333333	0,40824829
4	Como avalia a metodologia sugerida para alcançar o objectivo geral do programa?	4,5	0,547722558
5	Como avalia a possibilidade de Aplicação da Proposta de programa de formação contínua de educadores (as) de infância?	4,66666667	0,516397779

A análise de variância (ANOVA) e o coeficiente de concordância de Kendall mostram que, apesar de não ter havido contacto entre os peritos, não houve dispersão nas suas apreciações sobre os aspectos da proposta de formação de educadores de infância em centros infantis, como se reflecte nos valores médios da Tabela 23 (entre 4,5 e 4,83). Por outro lado, verifica-se na tabela 23 que os valores do desvio padrão das avaliações de cada questão pelo conjunto dos peritos se situam entre 0,40 e 0,54, o que reforça a ideia de que as opiniões dos

avaliadores não são dispersas e, conseqüentemente, que existe consenso entre eles.

De um modo geral, o valor do coeficiente de concordância de Kendall de 0,9 revela uma avaliação satisfatória da proposta pelos peritos e indica um elevado nível de concordância entre os avaliadores, pelo que, de acordo com estes critérios, existem condições para a implementação da proposta de programa de formação de educadores de infância nos centros infantis da cidade do Lubango, com uma probabilidade de sucesso de 61,5%.

Conclusões e Recomendações

Conclusões Gerais

Esta pesquisa procurou refletir em torno da formação contínua de educadores (a) de infância, após o transcurso feito ao longo dos dois capítulos, chegou-se as seguintes conclusões:

1. A sistematização dos fundamentos teóricos permitiu identificar entre os vários modelos de formação de professores e educação de infância o High/Scope, como o que se ajusta ao contexto do estudo, e identificar os normativos legais que regulam educação infantil em Angola.
2. O diagnóstico realizado aos educadores (as) de infância dos três centros infantis da cidade do Lubango, permitiu identificar a inexistência de um programa de formação contínua de educadores (as) de infância.
3. Foi elaborada uma proposta de programa de formação contínua para os educadores (as) de infância dos três centros infantis da cidade do Lubango, cuja estrutura, com realce as actividades, permite melhorar as suas práticas laborais.
4. A proposta de programa de formação contínua para os educadores (as) de infância dos três centros infantis da cidade do Lubango, foi avaliada pelos especialistas de muito adequada, com uma probabilidade de sucesso de 61,5%, tendo por essa via sido validada.

Recomendações

Com base nas conclusões expostas, recomenda-se o seguinte:

- Que o programa de formação contínua para os educadores (as) de infância dos três centros infantis da cidade do Lubango, seja submetido ao Gabinete Provincial de Educação para ser aplicado em regime experimental para possíveis melhoramentos.
- Que os centros infantis referenciados adoptem formações periódicas para capacitação e superação dos seus educadores(as) de infância com o objectivo de melhorar a qualidade da prática laboral pelos educadores (as) de infância e desenvolvimento da aprendizagem das crianças em idade pré-escolar.
- Que se realizem outros estudos em tal sentido, nos quais se amplie e se diversifique a amostra de forma a abranger os demais centros infantis da cidade do Lubango e assim se poder generalizar os resultados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, E., Maia, J. P., Nuno, J., Mota, P.J., & Moreira, S. (2014). *Metodologias das Expressões*. Plural editores.
- Almeida, I. M. F. F. (2006). *Nível de satisfação de educadores (as) de Infância: Estudo nos concelhos abrangidos pelo Quadro de Zona Pedagógica de Viseu*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/661/1/LC217.pdf>.
- Altamirano, E. E. E. K. (2020). *La formacion continua de docentes en Educacion Preeescolar El Apoyo de Las Directoras ahcia la Transferia de Aprendizajes*. Tese de Doutoramento Universidade Autónoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2021/hdl_10803_671175/eeeka1de1.pdf.
- Afonso, M., & Agostinho, S. (2019). *Avaliando processos e resultados em contextos escolar: Perspectivas teóricas e desafios*. Editora Moderna.
- António, O. W. M. ((2021). *O Papel do supervisor na formação inicial de professores- Um estudo de caso numa instituição de ensino superior em Angola*. Tese de doutoramento. Universidade do Minho-Instituto de Educação. repositórium. uminho.pt.
- Alvarenga, M. E. (2012). *Metodologia da investigação Qualitativa e Quantitativa: Normas técnicas de apresentação de trabalhos científicos*. Assunção .
- Bardim, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Edições 70 .
- Barros, A., & Lehfeld, N. A. S. (2010). *Fundamentos de metodologia científica*. (3ª ed.). Pearson .
- Bendrau, C. M. C. E. (2014). *Políticas, Processos e práticas de decisão curricular na avaliação das aprendizagens no Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela da Universidade Katyavala Bwila de Angola*. Tese de doutoramento. Universidade de Minho. <https://hdl.handle.net/1822/36557> .
- Bengo, N. A., Manuel. P. H., Luís, A. CH., & Brás, CH. A. (2022). *O papel do Supervisor na implementação e gestão de políticas educativas: percepção do supervisor externo*. *Revista Sol Nascente* .
- Borges, S.M.M.A.G. (2018). *Envolvimento, Autoconceito e Necessidades de Formação: Um Estudo com Educadores (as) de Infância Angolanos*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/38179> .
- Brás, CH., & Divovo, M. (2020). *Pertinência Curricular na formação de Professores em Angola: análise da organização e principais mudanças*. *Revista de Educação da Universidade Pedagógica de Maputo*, (34),61-86. <https://www.up.ac.mz> .

- Cardona, M. J. (2006). *Educação de Infância: formação e desenvolvimento profissional*. Cosmos .
- Cardona, M. J. (2011). Educação pré-escolar ou Pedagogia da Educação Infantil: fundamentos e concepções *subjacentes*. *Nuances: estudos sobre Educação*, 20(21),144-162. <https://doi.org/10.14572/nuances.v20i21.1102> .
- Carvalho, P. A. C. (2008). *O papel da Creche e dos seus Profissionais. Ideias de Auxiliares de educação e de Educadores (as) de Infância*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/23691/2/29731.pdf> .
- Chimuco, S. M. N. (2014). *A formação inicial de Professores em Angola no contexto da Reforma Educativa: Desafios e Necessidade (institutos Médios Normais de Educação de Benguela)*. Tese de Doutoramento. Universidade de Minho. <https://hdl.handle.net/1822/36558> .
- Clérigo, J., Sousa, O., Lino, D., & Fuert, M. (2018). Modelos pedagógicos dos educadores (as) na interação e na comunicação com as crianças durante tarefa cooperativa. <https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.119> .
- Coito, M. B. (2013). *Autoconceito Profissional dos educadores (as) de infância e atitudes face a Educação inclusiva*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/10341> .
- Correia, L. M. (2010). *Necessidades Educativas Especiais*. Plural editores.
- Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. (2ª ed.) Almedina .
- Craveiro, M. C. F. G. V. (1998). *Orientações curriculares para a educação pré-Escolar e identidade profissional dos educadores (as) de infância*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Minho .
- Cruz, J. M. S. (2019). *O papel das Instituições de Formação Inicial de Professores na criação e desenvolvimento de competências TIC: o caso do ISCED – Benguela*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/38921> .
- Cunha, A. C. (2008). *Ser Professor. Bases para uma sistematização teórica*. Casa do Professor .
- Day, F. (2003). *Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Porto editora.
- Decreto Presidencial nº. 129/17 de 16 de Junho. Estatuto do Subsistema de educação Pré-escolar. Diário da República. I Série nº. 97 .
- Decreto Presidencial nº. 160/18 de 3 de Julho. Estatuto de Carreira dos Agentes de Educação. Diário da República. I Serie nº. 95 .

Decreto Presidencial nº. 205/18 de 3 de Setembro-*Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente*. Diário da República, I Serie N.º, 135.

Decreto Presidencial nº. 273/20 de 21 de Outubro. Regime Jurídico de Formação inicial de educadores (as) de infância, de formação de Professores do Ensino Primário e do Ensino Secundário. Diário da República I Serie N.º.168

Decreto Decreto Nº 40/80 Que aprova o estatuto orgânico do Ministério da educação específica. Diario da Republica (1980:442).

Decreto Lei nº 17/16 do Ministério da Educação. (2016). Diário da República: I Série, nº 123/16.

Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M. A., Sing, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação. Um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre a Educação para o Século XXI. Edições ASA .

Diaz-Bazo, C. (1999). Una Propuesta de Formacion permanente de maestros. *Educacion*, 8(16), 281-2897. <https://bit.ly/2XH7b4I> .

Diogo, F. (2015). *Desenvolvimento Curricular*. PLURAL EDITORES.

Francisco, K. A. M. (2014). *Necessidades de formação dos educadores (as) e vigilantes de infância dos CICs (centros infantis comunitários e de educação comunitária da cidade do Lubango)*. Dissertação de Mestrado ISCED-Huila .

Formosinho, J. (1991). Modelos organizacionais de Formação de Professores. In Tavares, J. (Orgs). *Formação contínua de professores. Realidades e Perspectivas*. Universidade de Aveiro.

Lei nº32/20 do Ministério da Educação. (2020). Diário da República: I Série, nº 123/20.

Garcia, C. M. (1999). *Formação de Professores para uma mudança educativa*. Porto editora .

Gaspar, M. I., & Roldão, M. C. (2007). *Elementos de Desenvolvimento Curricular*. Universidade Aberta .

Gonçalves, R. F., Fossati, P., & Sarmiento, F. D. (2012). Formação de professores, saberes docentes e práticas educativas: a qualidade da educação infantil como centralidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(2), 117-140. <https://doi.org/10.21814/rpe.3004> .

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. (6ª ed.). Fundação Caloust Gulbekian .

Ibernón, F. (2010). *Formação continuada de Professores*. Artmed .

- Kot-Kotechi, A. M. F. F. (2013). *Modelos Curriculares na educação de Infância: O enfoque na Expansão Dramática da teoria as práticas*. Tese de Doutorado. Universidade da Madeira. <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/737/1/DoutoramentoAnaMariaKot-Kotecki.pdf> .
- Lei n.º17/16, de 7 de Outubro, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino em Angola. Diário da República I Serie Nº 123 .
- Lei nº. 32/20, de 12 de Agosto, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Diário da República: I Série, nº.123 .
- Maiato, A. H. V. (2014). *Necessidade de Formação Contínua dos Professores do Ensino Primário: um estudo no Município de Benguela Angola*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Minho .
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2017). *Fundamentos de metodologia científica*. (8ª ed.). Atlas GEN atlas. <https://zlibrary-africa.se/book/5458478/2ccdd5> .
- Marques, J. B., V & Denise, F. (2018). Método Delphi: Caracterização e potencialidade na pesquisa em Educação. *pro.posições*. 2(87). <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0140> .
- Marques, J. CH. G. W. (2016). *Contextos de Desenvolvimento e educação Pré-Escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade Portucalense. <http://repositorio.uportu.pt/bitstream/11328/1481/1/TMES%2030.pdf> .
- Matos, S. M. (2020). *O conceito de formação e a pertinência de cursos de formação continuada: em busca de uma formação ambiental crítica, emancipatória e reflexiva*. <http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=902> .
- Mendes, M. C. M. (2011). *Perfil do Professor do Século XXI. Desafios e competências: As competências profissionais dos professores titulares e professores na região de Bastos*. Tese de Doutorado. Universidade de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/19850> .
- Mesquita, E., & Roldão, M. C. (2017). *A formação inicial de professores. A supervisão Pedagógica no âmbito do processo de Bolonha*. Edições. Silabo.
- Netto, R. S., & Azevedo, M. A. R. (2018). Concepções e modelos de formação de Professores: Reflexões e Potencialidades. *Boletim Técnico do senac*, 44, (2). <https://doi.org/10.26849/bts.v44i2.530> .
- Ndala, D. (2019). Caminhos de Investigação em educação em Abgola. *Revista órbita pedagógica*, 6(3), 103-118.

- Nguluve, A. K. (2006). *Política Educacional Angolana (1976-2005): Organização, Desenvolvimento e Perspectivas*. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. Disponível em: <http://48/48134/tde-05062007-115100>.
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação na escola moderna Portuguesa. In j. Formosinho. (orgs.) *Modelos curriculares na educação de infância*. (pp 140-160). Porto editora .
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e o trabalho Pedagógico*. Educa .
- Nunes, A. I. B. L. & Silveira, R. N. (2015). *Psicologia da Aprendizagem*. EduECE
- Oliveira, M. K. (2011). *Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio- histórico*. Scipione .
- Pacheco, A.J. (2005). *Escritos Curriculares*. Cortez
- Pedro, L. M. M. (2020). *Proposta pedagógica para a implementação do estágio curricular no curso de Psicologia do ISCED-HUILA*. Dissertação de Mestrado .
- Pereira, F. (2007). A formação dos profissionais para a infância: uma análise dos discursos em formação inicial de professores, em tempos de democracia em Portugal. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, (11), 1. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711103> .
- Pereira, J. R. (2021). A abordagem Educacional de Reggio Emilia para a Primeira Infância: Uma Visão de Pedagogia Participativa e da Escuta. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (55), 1-18. https://doi.org/10.14195/1647-8614_55_3 .
- Peterson, P. D. (2003). *Formação de professores em Angola: O perfil do professor do ensino Básico*. Instituto Piaget .
- Pinto, S. A. F. (2010). *Representações da Família sobre o Educador de Infância na Creche*. Dissertação de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/1547> .
- Programa de cooperação Sul-Sul pelo direito à Educação entre Países Lusófonos (2015). *Estudo Exploratório da situação de educação nos países participantes. Relatório de Angola*. Luanda .
- Quimbamba, S. B. G. V. (2021). *Política de Formação de Professores do ensino Primário em Angola*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/53377> .
- Ramos, S. T. C., & Naranjo, E. S. (2014). *Metodologia de investigação científica*. Escolar Editora .

- Rasga, A. M. (2020). *A prática de Ensino Supervisionada na formação inicial de Professores de Matemática- Um estudo de Caso com Estudantes do ISCED-Huila/Angola*. Tese de Doutoramento. Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/27852> .
- Rede Angolana de educação da sociedade Civil. (2020). *Um olhar sobre a educação e cuidados na primeira infância em Angola*. Luanda .
- Reguant-Alvarez, M., & Torrado-Fonseca, M. (2016). El método Delphi. *Revista d'Innovacion e Recerca en Educacion*, 9(1), 87-102. <http://dx.doi.10.1344/reire2016.9.1919> .
- Rico, M. R. F. R. (2010). *Perfil do Professor. A insustentável diferença de ser professor, Hoje*. Dissertação de Mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. <http://hdl.handle.net/10437/1200> .
- Rocha, J. A. P. (2022). *Percepções sobre competência e formação dos professores diplomados por um instituto Superior de Ciências de Educação de Angola*. Tese de Doutoramento. Universidade da Beira Interior. <http://hdl.handle.net/10400.6/12344> .
- Roldão, M. C. (2007). Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. *Revista Educação & Linguagem* (10)15, 18-42 <http://www.Redalic.org> .
- Sacristan, J. G. (2010). *Saberes e Incertidumbres sobre el Curriculum*. Morata. <https://zlibrary-africa.se/book/11905599/2b2611> .
- Sampieri, H. R., Callado, F. C., & Lucio, B. P. M. (2013). *Metodologia de Pesquisa*. McGraw Hill .
- Sanches, M. A. (2012). *Educação de Infância como Tempo Fundador. Repensar a Formação de Educadores (as) para uma ação educativa integrada*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/8812> .
- Sierra-Ospina, N., & Giraldo-Gil, E. (2020). Hablando de Política Linguística y formación docente: las voces de los/las docentes dibujan sus propios retratos. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 20(1), 1-16. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201914737> .
- Silva, E. N. G. (2021). *Educação infantil: Desafios para a Formação do Docente no Município de São Luís Gonzaga do Maranhão- Brasil*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior João de Deus. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/37179/1/06.%20DISSERTA%C3%87%C3%83O_CI%C3%84NCIAS%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O_ELIZANETE%20NASCIMENTO.pdf .

Silva, J.A. F. R. (2017). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar*. Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/1272> .

Silva, S. I. P. F. (2019). *Formação de Professores em Angola: Concepções e Práticas em Contexto de Cooperação para o Desenvolvimento*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto.

Victor, C. A. L. E. (2020). *Contributos para a formação inicial e contínua de professores em Luanda (Angola): Uma investigação sobre concepções epistemológicas*. Universidade de Évora. Tese de doutoramento. Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10174/27056> .

Vieira, L. (2007). ANGOLA. A Dimensão Ideológica da Educação 1975-1992. Editorial Nzila.

APÊNDICE

Apêndice I: Inquérito por questionário dirigido aos educadores (as) de Infância



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO DA HUÍLA
ISCED – HUÍLA

Questionário aos educadores (as) de infância

Caros (as) Educadores (as) (as), o presente questionário insere-se no âmbito da dissertação de mestrado em desenvolvimento curricular com o tema **PROPOSTA DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA OS EDUCADORES (AS) DE INFÂNCIA DOS CENTROS INFANTÍIS DA CIDADE DO LUBANGO**, por conseguinte, a colaboração que lhe pedimos é de capital importância para a materialização deste estudo. Desde já, agradecemos pela sua disponibilidade e consideração.

Cordialmente;

Marisa Manuel

I DADOS PESSOAIS E PROFSSIONAIS

Idade.....

Género: Masculino.....

Feminino.....

Habilitações Académicas

Assinale Com X na Opção que melhor traduza o seu nível de formação actual

Vigilante de Infância

Ensino Secundário Geral.....

Magistério Primário.....

Bacharelato.....

Licenciatura.....

Mestrado.....

Doutorado.....

No Caso de ser Vigilante de Infância, efectuou alguma formação específica?

Sim.....

Não.....

Que formação efectuou?..... em que instituição?.....

Teve outras formações na area em que exerce a sua actividade depois de entrar nesta instituição?

Sim _____

Não _____

Qual Formação _____

Situação Profissional

Professor Quadro efectivo

Professor do Regime Probatório.....

Professor Contratado.....

Tempo de Serviço

18-24 anos.....

25-31 anos

32-38anos.....

39-45 anos.....

46-53 anos.....

Tempo de serviço na actual instituição pré- Escolar

até 1 ano-----

1-3 anos-----

3-5 anos-----

+5 anos-----

Contexto de Actividade Profissional

Modalidade de educação Pré-escolar:

Cresche.....

Jardim de infância.....

Centro infantil comunitário.....

Centro de educação Comunitária.....

Rede Nacional de educação de infância

Instituição de infância da rede pública.....

Instituição de infância da rede privada.....

II. Formação contínua de educadores (as) de infância

1. Já ouviu falar em formação contínua de educadores (as) de infância?

Sim

Não

Talvez

2. Considera importante formação contínua dos educadores (as) de infancia?

Sim_____

Não_____

3. Há necessidade de formação Contínua para os educadores (as) de infancia na instiuição em que trabalha?

Sim_____

Não_____

Porque?

4. Considera que a formação contínua de educadores (as) de infância melhora as práticas dos educadores (as) nas seguintes áreas de actividades: expressão motora, expressão matemática, expressão plástica, educação musical, Comunicação Linguística oral e escrita)?

Sim_____

Não_____

Por que?

5. Na tua instituição existe um programa para trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais?

Sim

Não

6. Durante o exercício da vossa actividade têm trabalhado alguma componente ligada a área da psicologia da criança?

Sim

Não

7. Considera que o programa de formação contínua vai trazer melhorias das práticas educativas nas áreas de actividades ligadas a crianças?

Sim

Não

8. Na instituição em que trabalha tem algum programa de formação contínua de professores?

Sim

Não

9. Como acha que deveria ser organizada a formação contínua dos educadores (as) de infância? Escolha apenas três (3) opções que melhor correspondem à sua opinião:

a) Organização de seminários de um dia na escola onde trabalha

- b) Organização de seminários de um dia numa instituição de formação (por exemplo ISCED, Magistério).
- c) Realização de trabalhos ou projectos pedagógicos na própria escola
- d) Dinamização de reuniões/encontros na escola para reflectir sobre as práticas pedagógicas.
- e) Realização de seminários de longa duração (uma semana, um mês)

10. Considera que as acções de formação que tem frequentado respondem aos problemas/dificuldades que sente no exercício da sua profissão?

Sim

Não

11. A Formação contínua de educadores (as) de infância pode proporcionar actualização permanente aos educadores em termos dos conhecimentos pedagógicos-didácticos?

Sim

Não

12. Considera que a formação contínua de educadores (as) de infância serve principalmente para colmatar as deficiências da formação inicial dos professores?

Sim

Não

13. Se desejar acrescentar outras informações/dados julgados pertinentes relacionados com a temática do questionário, por favor utilize o espaço que se segue

Obrigado Pela Colaboração;

Apêndice 2: Boletim de Auto-Avaliação dos Peritos.



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO DA HUÍLA
ISCED – HUÍLA
MESTRADO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR
BOLETIM DE AUTO-AVALIAÇÃO DOS PERITOS

Prezado Professor:

Foi selecionado como especialista, para emitir sua opinião na possível efetividade da proposta de um programa de formação contínua para os educadores (as) de infância dos centros infantis da cidade do Lubango.

1. Anos de experiência no trabalho docente _____
2. Grau científico _____

Para aferir o vosso perfil, agradecemos que preencha o formulário de auto-avaliação, assinalando com X no espaço certo.

1. Como avalia o seu nível de informação em relação com a problemática tratada na investigação?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. Como avalia a influência das seguintes fontes de argumentação dos seus critérios?

Fontes de argumentação sobre a formação contínua de educadores (as) de infância	Grau de influência das fontes de argumentação sobre o tema.		
	Alto	Médio	Baixo
Análises teóricas realizadas por você			
Sua experiência adquirida sobre o tema			
Trabalhos de autores nacionais			
Obras de autores estrangeiros			
Seu conhecimento do estado do problema no exterior			
Sua intuição			
Total			

Apêndice 3: Inquérito de avaliação da Proposta pelos Especialistas.



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO DA HUÍLA
ISCED – HUÍLA
MESTRADO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

INQUÉRITO DE AVALIAÇÃO DA PROPOSTA PELOS ESPECIALISTAS

Prezado Professor:

Foi selecionado como especialista, para a avaliação da possível efectividade da Proposta de um programa de formação contínua para os educadores (as) de infância dos centros infantis da cidade do Lubango.

Por favor preenche os seus dados gerais:

1. Anos de experiência no trabalho docente _____
2. Instituição onde trabalha actualmente _____
3. Tempo de serviço na instituição aonde trabalha actualmente _____
4. Categoria docente _____
5. Grau científico _____
6. Cargo que ocupa _____

Avalie cada uma das perguntas segundo a escala apresentada a baixo.

Responda assinalando com um X em cada uma das questões apresentadas e de acordo com a escala.

Pode acrescentar comentários ou sugestões em cada um dos casos, se achar necessário.

Escala de Avaliação:

MA= Muito adequado

BA= Bastante Adequado

A= Adequado

PA= Pouco adequado

NA = Inadequado

1. Como avalia as sessões das atividades propostas?

MA BA A PA NA

Comentários ou Sugestões:

2. Como avalia os argumentos teóricos da proposta?

MA BA A PA NA

Comentários ou Sugestões:

3. Como avalia o objectivo geral da Proposta?

MA BA A PA NA

Comentários ou Sugestões:

4. Como avalia a possibilidade da proposta para alcançar o objectivo definido?

MA BA A PA NA

Comentários ou Sugestões:

5. Como avalia a possibilidade de Aplicação da Proposta

----- ----- ----- ----- -----
MA BA A PA NA

Comentários ou Sugestões:

Obrigada pela contribuição

ANEXOS

Anexo 1-Credencial



**GABINETE DO VICE-PRESIDENTE PARA OS ASSUNTOS CIENTÍFICOS E
PÓS-GRADUAÇÃO**

ISCED / HUÍLA

CREDENCIAL

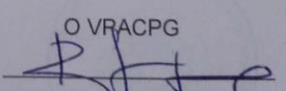
Para a realização de trabalho de pesquisa e para concessão de facilidades junto do **Centros Infantis, Periquito da Sófrio, Girassol e Tenda das Flores no Lubango/Huíla**, credencia-se o (a) estudante **Marisa Francisca Manuel** do 2º ano do Mestrado, Curso de Ensino da **Desenvolvimento Curricular**.

Por ser verdade e me ter sido solicitada, mandei passar a presente **CREDENCIAL**, que vai por mim assinada e autenticada com o carimbo a óleo em uso nesta Direcção.

Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla

Lubango, 09 de Fevereiro de 2023.

O VRACPG


Bernardo Filipe Matias, PhD