



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE LUANDA
ISCED - LUANDA
COORDENAÇÃO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

AUGUSTA NALUFE CLÁUDIO

**ESTÁGIO COMO MODALIDADE DE FORMAÇÃO PARA
EDUCADORES DE INFÂNCIA**

TUTOR: PROF. DR. LUÍS ALEXANDRE DA FONSECA TINOCA

TRABALHO APRESENTADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRADO EM
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO NA ESPECIALIDADE EM PEDAGOGIA DO ENSINO
SUPERIOR

LUANDA / 2015

AUGUSTA NALUFE CLÁUDIO

**ESTÁGIO COMO MODALIDADE DE FORMAÇÃO PARA
EDUCADORES DE INFÂNCIA**

TRABALHO APRESENTADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRADO EM
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO NA ESPECIALIDADE EM PEDAGOGIA DO ENSINO
SUPERIOR

TUTOR: PROF. DR. LUÍS ALEXANDRE DA FONSECA TINOCA

LUANDA / 2015

AGRADECIMENTOS

Quero antes de tudo agradecer a Deus que tanto iluminou-me desde os primeiros momentos deste curso de Mestrado, concedeu-me saúde, inteligência e persistência para realizar deste trabalho.

Agradeço infinitamente à minha família, que sempre deu-me força nesta caminhada, tão longa e em especial os meus filhos Luis Cláudio, Adérito Cláudio, Wilson de Menezes, aos sobrinhos Ruben Cassuey e Jacinto Samuel, às minhas noras, Madó, Jan e Cely que, nos momentos difíceis deram-me muito apoio moral.

Não me esqueço da amiga e colega Helena de Almeida Mesquita que, com todo o seu esforço e pela sua maneira sábia e cuidadosa dedicou-se à leitura minuciosa, às sugestões, à rigorosidade linguística o que permitiu o trabalho se tornasse um facto.

Ao meu professor e tutor deste trabalho, Luís Alexandre da Fonseca Tinoca, pela orientação rica e incentivadora, incansável, tanto à distância como no momento presencial.

Às professoras orientadoras do Instituto Superior "Própero" de Luanda: Teresa e Albertina que sem rodeios, enriqueceram o trabalho com as suas experiências pedagógicas.

Aos estudantes estagiários do CI "Os Pequenos" em Luanda, que muito contribuíram nas horas das entrevistas, enriquecendo, sobremaneira, o presente trabalho.

A todos que colaboraram directa ou indirectamente para realização desta dissertação.

Os meus sinceros agradecimentos!

***Se não morre aquele que planta uma árvore
e nem morre aquele que escreve um livro,
com mais razões não deve morrer o educador.
Pois ele semeia nas almas
e escreve nos espíritos.***

Bertold Brecht

RESUMO

O presente trabalho insere-se na área científica das Ciências da Educação, no domínio da Formação de Educadores de Infância, buscando desta forma uma análise das concepções de formação de educadores do Pré-escolar, de natureza estatal, situado no Município de Futungo Belas-Luanda. A formação do homem como profissional, constitui elemento fundamental e harmonioso, não só para ele próprio como também para a sociedade em geral, pois a formação de educadores deve ser reflectida de forma continuada e progressiva, e não considerada como um processo estático, garantindo desta forma, uma formação de todos e de uma sociedade justa. Assim, o nosso trabalho, se reveste de uma grande importância que consiste em apontar algo que julgamos ser de interesse não só para os investigadores como também direccionado aos vários especialistas que se dedicam na investigação da Formação de Educadores do Subsistema de Educação Pré-escolar. Portanto, pretendemos com este trabalho de pesquisa, não somente para provocar reflexões como também trazer à tona contribuições válidas no sentido de (re) pensar a construção de novos caminhos à prática dos sujeitos em formação (futuros educadores) e direccionamos também aqueles que se encontram no seu exercício profissional da Educação Pré-escolar. Esta contribuição teórica traz vários aspectos sobre formação inicial, continua, Formação de Professores para o Ensino Superior, no âmbito geral, tendo por base os documentos normativos e as ideias de vários autores. A abordagem do trabalho é de cunho qualitativo, sendo a estratégia utilizada, é o estudo de caso. Para a coleta dos dados foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com cinco estagiários, duas orientadoras de estágio e quatro especialistas de Educação Pré-escolar. Assim, temos a certeza que, a partir do nosso trabalho, se espera não só em termos críticos como também a colaboração de outros especialistas no sentido de tentar melhorar, se assim o acharem necessário.

PALAVRAS-CHAVES.Estágio; educadores; infância, Educação Pré-escolar.

ABSTRACT

This investigation is part of scientific field of Educational Sciences, particularly on childhood educators, seeking conception about training teacher for pre-education for public schools in municipality of Futungo de Belas-Luanda. The education of human being as a professional, constitutes the fundamental element and harmonious, not only for himself but for society as well because the training of teacher must be reflect as a dynamic process instead of static, from this perspective we will ensure an healthy education for the society overall. Thus, this work is of great importance focusing not only for the researchers but also to specialist, who dedicate their great job for training teachers for pre-education, Therefore, we intend with this research not only bringing reflections about but also to provide with contributions in regards re-thinking about new practical ways of teaching for future teachers and also focusing those who are currently teaching. This theoretical contribution brings various aspects of initial training, continuing education, Teacher Education in Higher Education within the general framework, based on the normative documents and the ideas of several authors. The work approach is a qualitative one, and the strategy used is the case study. To collect data were conducted interviews semi-structured with five trainees, two trainers and four specialists in pre-education. We are sure that many critics will come to our attention in order to improve our research.

Key-Words: Training; teachers; Childhood; pre-education

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADPP: Ajuda do Desenvolvimento do Povo Para Povo-Angola

EA: Entrevistado A

EB: Entrevistado B

EC: Entrevistado C

ED: Entrevistado D

EE: Entrevistado E

EO: Entrevista do orientador

EEPE: Entrevista do Especialista de Educação Pré-escolar

EP: Ensino Primário

EPE: Educação Pré-escolaer

CI; Centro Infantil

CEI: Curso de Educadores de Infância

CFPPPE: Curso formação professores para Educação Pré-escolar

FEPE: Formação de Educadores do Pré-escolar

ISSSA: Instituto Superior de Serviço Social de Angola

IMN: Instituto Médio Normal

ISCED: Instituto Superior de Ciências da Educação

MED: Ministério da Educação

MINARS: Ministério de Assistência e Reinserção Social

IMNE: Instituto Médio Normal de Educação

MP: Magistério Primário

NEE: Necessidades Educativas Especiais

CIC: Centro Infantil Comunitário

CEC: Centro de Educação Comunitário

RE: Reforma Educativa

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO1: Distribuição das vigilantes e educadoras e estagiários ci “pequenos”

QUADRO2: Actividades observadas no CI "Os Pequenos"

QUADRO 3: Áreas Curriculares para educação pré – escolar

QUADRO 4: Encontros com os participantes do CI os “pequenos”

QUADRO 5: Caracterização dos estudantes estagiários

QUADRO6:Caracterização dos Orientadores de Estágio

QUADRO 7: Caracterização dos Especialistas de Educação Pré-escolar

QUADRO 8: Blocos de Entrevistas

QUADRO 9:Síntese dos temas , Categorias, Subcategorias, excertos e Grau de satisfação das entrevistas Estagiários

QUANDRO 10: Síntese sobre as Categoria, Subcategorias, excertos e Grau de satisfação das entrevistas aos orientadores

QUADRO 11: Estrutura do Plano de aula

QUADRO 10: Caracterização de orientadores de estágios

QUADRO 11: Caracterização de especialistas de EPE

QUADRO/MODELO de Guia de Entrevista aos EEPE

LISTA DE GUIÕES DE ENTREVISTAS

GUIÃO NºA: Entrevista aos alunos estagiários

GUIÃO NºB: Entrevista aos orientadores de práticas opedagógicas

GUIÃO Nº C: Entrevista aos especialistas de Educação Pré-escolar

ÍNDICE GERAL

CAPÍTULO I. INTRODUÇÃO	12
1.1 Motivação da investigação	19
1.2 Problema	20
1.3 Objectivos da investigação	22
1.4 Contexto da Investigação	23
1.5 Caracterização do Centro Infantil "Os Pequenos"	23
1.6 Documentos de Estágio	24
1.7 Procedimentos	25
 CAPÍTULO 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	 27
2.1 Subsistema de Educação Pré-escolar	27
2.2 Desenvolvimento da infância: contexto histórico	28
2.3 Situação sobre a infância em Angola	29
2.4 Situação docente na época colonial em Angola	31
2.5 Formação de educadores de infância/professores e as competências fundamentais	32
2.5.1 Formação de educadores de infância/professores no Ensino Superior	38
2.6 Formação inicial e contínua	42
2.7 Agregação pedagógica dos professores do Ensino Superior	47
2.8 Práticas pedagógicas : chave do sucesso da formação de educadores de infância	52
2.9 Competências do orientador de estágio	54
2.10 Desenvolvimento vocacional dos candidatos ao curso de formação de educadores de infância/professores	57
2.11 Motivação dos educadores recém-formados	59
2.12 Modalidades de estágio para educadores de infância	60
2.12.1 Tipos de estágio	61
 CAPÍTULO 3. FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA DO TRABALHO EMPÍRICO	 63
3.1 Triangulação dos dados do trabalho empírico	64
3.2 Pesquisa qualitativa: conceitos e características fundamentais	66
3.3 Sujeitos da investigação	67
3.4 Estudo de caso	68

3.4.1 Objectivos e funções de estudo de caso	71
3.5 Constatação do trabalho de investigação empírica	72
3.6 Técnicas e instrumentos de recolha de dados	74
3.7 Entrevista com os participantes	76
3.8 Entrevista estruturada e não estruturada	78
3.9 A presença do gravador durante a entrevista	80
3.10 Guiões das entrevistas	81
3.11 Caracterização dos participantes da investigação	82
3.11.1 Estudantes estagiários	82
3.11.2 Orientadores de estágio	84
3.11.3 Especialistas da educação Pré-escolar	85
CAPÍTULO 4. ANÁLISE DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO	86
4.1 Análise das entrevistas com os estudantes estagiários	88
4.2 Análise das entrevistas com os orientadores de estágio	91
4.3 Análise das entrevistas com os especialistas de educação Pré-escolar	96
CAPÍTULO 5. DISCUSSÃO /CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
5.1 Escolha do curso de educadores de infância/professores	104
5.2 Propostas/Sugestões	108
5.3 Limitações do estudo	109
5.4 Investigações futuras	110
5.5 Considerações finais – contributos	112
ANEXOS(em CD/DVD RW)	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114

CAPÍTULO I. INTRODUÇÃO

As exigências dos actuais tempos reclamam de homens e mulheres de valores e aspirações humanas, criativa e sobretudo, transformadores do seu entorno social e material . Ele põe a escola no centro de uma educação humanista, enriquecedora de todas as potencialidades do ser humano no contexto específico das necessidades actuais e futuras de qualquer país. Suárez, V; Lena, T. M. Fernandes, F. A. G. (2003, p. 29).

A busca contínua do saber, a intensificação do desenvolvimento económico e social, requiere de um crescimento pessoal e profissional dos cidadãos e para conseguí-lo, a escola está chamada a renovar-se nos vários âmbitos da educação.

Daí, que cabe especialmente ao educador a tarefa de contribuir no desenvolvimento das pessoas capazes de marchar ao ritmo dos novos tempos, em que se preste especial atenção ao desenvolvimento de valores e atitudes, que promovam a independência, a responsabilidade , a flexibilidade, a auto-crítica e a aprendizagem.

O termo "professor" existe há muitos anos e o seu significado varia muito segundo o país. Assim, podemos considerar, o conceito de "Professor" como sendo alguém ou uma pessoa que encarrega-se a ensinar uma determinada matéria. Para quem exerce esta profissão, exige-se muitos conhecimentos académicos e pedagógicos permitindo assim, levar a cabo esta actividade com os seus alunos.

O conceito de formação de professores segundo Woodring, não é de modo nenhum recente,"...se a formação de professores se define simplesmente como a educação daqueles que vão ser professores, a sua história coincide com a história da educação".

Contudo, como todas as profissões, a de professor é única por possuir estas especificidades. As qualidades académicas têm a ver com o "saber-fazer" e as

qualidades pedagógicas são as "metodologias e as técnicas que são utilizadas no exercício da sua actividade profissional".

Mas, na óptica de outros autores sobre o conceito de formação de professores, afirmam que o professor não deve ser considerado um apêndice indeferenciado da teoria do currículo ou do ensino. Floden e Buchmann (1990) afirmam que "para dar sentido à formação de professores não se pode fazer derivar o seu corpo conceptual do conceito de ensino por si próprio. Para o autor, "ensinar" é algo que qualquer um faz em determinado momento, e não é o mesmo que ser um professor". Estas ideias ajudam-nos a ter uma percepção para distinguir as diferentes áreas que constituem os fundamentos de uma dimensão conceptual diferenciada da formação de educadores de infância como profissionais.

Woodhead (1996), assinala que a qualidade educativa na educação de infância está fortemente influenciada por vários factores, sendo um deles, as práticas dos educadores. Tais realidades práticas deverão reflectir o que se sabe sobre o desenvolvimento das crianças (a investigação) e serem sensíveis às realidades das suas vivências quotidianas (contextualizadas).

Oliveira-Formosinho (2009), refere que, os factores que promovem a qualidade dos jardins-de-infância, situam-se a vários níveis: o das políticas educativas, o dos processos de formação, o da cultura organizacional e os das práticas profissionais. A Educação Pré-escolar na sua concepção de trabalho com as crianças, não prevê apenas os conteúdos curriculares como também velar pelos cuidados básicos fundamentais das crianças.

Semedo J. G. (1998:41) no seu trabalho de investigação explica que, "ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrange desde os cuidados básicos essenciais, até aos conhecimentos específicos provenientes de diversas áreas do conhecimento. Isso representa para nós um carácter polivalente que demanda por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional, o que torna o aprendiz reflectir com os seus pares, dialogando com a sua família a comunidade informações necessárias para o trabalho que desenvolve no seu

quotidiano. Seus instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática insere-se, de forma directa com as crianças a observação, o registo, o planear e a avaliar consequentemente das suas aprendizagens.

Desta forma, o foco principal deste trabalho, incide-se na abordagem sobre o estágio dos estudantes do curso de formação de educadores de infância do 5º ano , constituindo desta maneira, um tema muito actual, complexo para os profissionais que têm a missão de preparar os educadores.

O estágio é compreendido por uma disciplina curricular que é oferecida no conjunto do Projecto Pedagógico do curso, cria condições para continuidade no processo de ensino aprendizagem que tem por objectivo inserir o estudante na prática educativa tornando-a objeto/sujeito de estudo de intervenção como expõe Pimenta (2006). Para a autora, “o estágio deve ser um momento de síntese dos conteúdos, das matérias de ensino, das teorias de aprendizagem e das experiências pessoais, bem como deve constituir-se em um processo de reflexão-ação-reflexão” (PIMENTA, 2006, p.75).

A modalidade de estágio na formação dos educadores de infância constitui uma atividade curricular obrigatória desenvolvida a partir da inserção do aluno no espaço sócio-institucional, objectivando com a finalidade de capacitá-lo para o exercício profissional.

É justamente por meio da formação interpessoal que os educadores podem encontrar caminhos que auxiliam no seu aperfeiçoamento pessoal e profissional. Portanto, os educadores que se preparam para a área de Educação Pré-escolar, devem estar em conexão com as novas perspectivas e desafios educacionais que a sociedade actual exige, tal como a competência polivalente, e os conhecimentos específicos, que integram o cuidado e a educação na sua prática docente. Nesta ideia, Rio C. (2013, p. 78), foca com ênfase que no século XXI espera-se professores de excelência que possuam as seguintes competências: ser inovador, modelo, planeador, motivador, dialogante, responsável...

Desde os primeiros momentos do nosso trabalho de pesquisa pareceu-nos ser muito complexo devido a pouca investigação ou quase não haver nenhuma sobre o estágio ou as práticas pedagógicas para educadores de infância, mas as várias leituras de literatura, ajudou-nos de certa forma a compreender os aspectos que dizem respeito ao tema escolhido. Contudo, acreditamos que esta pesquisa poderá contribuir de maneira positiva aos especialistas que têm a preocupação em potenciar os educadores de infância no seu desempenho pedagógico, pois se estes forem bem assistidos poderão no futuro tornar o seu trabalho mais consistente.

Actualmente o conceito de infância é vista como um ser social, e lhe é atribuída um outro estatuto de sujeito pleno de direitos, que lhe permite ganhar uma visibilidade internacional com dispositivos legais de âmbito internacional (Lucimry Barnabé). Daí que, o conceito de infância representa um carácter histórico considerando que esta modifica-se conforme cada contexto histórico.

Etimologicamente o termo infância provém do latim; in (não) e fância (capacidade de fala). Nesta perspectiva, a fase de infância seria caracterizada pela ausência da fala e comportamentos esperados considerados como manifestações emocionais. Lima (2006), considera a infância como uma denominação que refere-se às crianças menores dos 7 anos, é um termo composto por uma negação "in" e por um particípio passado "fância". Segundo o autor "chama-se "infantis" a todas as crianças mais novas que ainda não tenham aprendido a falar".

No entanto, a capacitação do trabalho pedagógico dos educadores de infância deve ir mais além, e deve começar quando ainda são estudantes e não esperar o momento de terminar ou iniciar a formação superior. Daí que, recomenda-se aos educadores uma preparação consequente para perceber as características das crianças destas faixa etária.

Matta, D. F., e Sérgio, Paulo (2001), na sua dissertação de mestrado, enaltecem que, somente tomar conhecimento dos estudos e relatórios de pesquisas sobre os indivíduos e grupos considerados socialmente desassistidos é, mais do que isso, compreender e aprender como tratar pedagogicamente esses casos, investigar e

utilizar-se de factores positivos, seus valores, sua cultura e sua riqueza que esses universos possuem por mais incrível que possa parecer.

O mesmo autor alerta que o educador é um eterno aprendiz, que realiza uma leitura constante das suas actividades, uma reflexão sobre as suas próprias práticas, o conhecimento vivenciado e compartilhado constantemente com os seus alunos e com uma metodologia que preconiza situações activas nas aprendizagens de forma integrada (...).

Portanto, temos a plena certeza que este trabalho contribui, significativamente para o desenvolvimento das práticas pedagógicas do dia-a-dia do educador/professor, com a responsabilidade de relacionar sempre a teoria com a prática pois estes dois elementos são indissociáveis.

Tiago L. de Oliveira (2008), dizem que os educadores devem reorganizar novas maneiras de se estudar e de ensinar, fazendo com que a criança não complete o edifício do conhecimento como algo já pronto, mas sim, ensinar-lhe a construir o seu próprio edifício. O educador deve ensinar ao aluno ou à criança a construir o seu próprio ponto de vista, o que significa que não é ensinar soluções, nem dar explicações sobre como e porque se chegou a uma determinada solução.

Ensinar a construir o próprio ponto de vista, significa ensinar/colaborar para que o aluno construa conceitos e aplique-os nas situações correntes do quotidiano, isto sim, é tarefa do educador em munir as crianças de instrumentos para a sua liberdade e de acção. Na medida em que acreditamos que a preparação pedagógica dos educadores de infância, poderá constituir-se num valioso instrumento para a reflexão e elaboração de propostas educacionais, uma forma de alcançar uma formação de qualidade, isso contribuirá para conhecer os aspectos específicos do trabalho de pesquisa no âmbito da formação.

Contudo, o tema em foco contribui para buscar algumas estratégias que permitam encontrar solução nos vários contextos das práticas pedagógicas dos estudantes que terminam o curso de licenciatura em educação de infância, já que esta abordagem em alguns casos tem sido polémica em fóruns a nível nacional e internacional.

O nosso trabalho de pesquisa não se cinge apenas no foco de preparação dos educadores de infância como também tem em conta as várias análises que dizem respeito a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso, desenvolvimento das actividades pedagógicas no centro infantill seleccionado o que ajudará de certa forma a constatação das dificuldades enfrentadas no momento das PP.

Neste caso, sendo o estágio uma fase especial do processo de aprendizagem dos estudantes do curso de formação de educadores de infância, permite que estes, enquanto adquirem conhecimentos académicos, desenvolvam a prática profissional, conhecendo as oportunidades e dificuldades da sua área de actuação e, ao mesmo tempo, apresentando propostas inovadoras e se preparando para situações de adversidade. É nessa fase que o estudante-estagiário tem oportunidade de avaliar a sua opção profissional em relação ao seu potencial, as suas aptidões e as expectativas de vida profissional. Além disso, é uma excelente oportunidade de orientar os passos dos novos profissionais, testando as suas habilidades e vocações na prática do dia-a-dia e estimulando gradativamente a sua mentalidade empreendedora, o seu comportamento ético-profissional.

Nos propusemos por isso, abordar o presente tema, precisamente para saber até que ponto tem se desenvolvido o desempenho dos estudantes estagiários face ao trabalho pedagógico com as crianças durante este período das PP. Para melhor percebermos tais situações, enriquecemos o trabalho na base de algumas teorias de autores nacionais e internacionais.

Segundo Honore e Bernard (1997), o futuro da formação, é o futuro de um domínio de acção, de investigação e de ensino que diz respeito ao futuro do homem, na qual o fracasso e/ou êxito de um sistema educativo e a má formação das crianças dependem em grande medida da qualidade dos seus professores. Logo, reflectindo a ideia destes autores motiva-nos cada vez mais, pois quando os professores são mal preparados pedagogicamente, isto repercute-se em simultâneo na formação dos alunos que no futuro serão os profissionais para as diferentes áreas da vida laboral.

É daí que, precisamos de reflectir profundamente sobre a preparação pedagógica daqueles que lidam directamente com as crianças do Subsistema Pré-escolar, o que pressupõe prepará-los de forma a alcançarem os conhecimentos essenciais para o trabalho pedagógico em salas de aulas, pois se o educador de infância for mal preparado ao longo da sua formação, logo, afectará também a aprendizagem das crianças nas classes posteriores.

Cabe aqui considerar que a formação de educadores de infância, é um espaço de extrema importância para o desenvolvimento das competências pedagógicas uma forma de alcançar a qualidade de ensino. Se na verdade houver iniciativas em abordar a temática de formação de educadores/professores, seria o momento oportuno para destacar de forma específica a área do Subsistema de EPE, no sentido de despertar interesse e incentivar os jovens como futuros educadores e como também para aqueles que já estão em exercício efectivo. Por isso, as instituições vocacionadas à formação de educadores de infância, têm uma tarefa muito complexa e séria para alcançar as metas desejadas.

Afirma-se que o educador tem a missão crucial, de educar com muita responsabilidade, visto que a área de EPE não deve ser assumida por qualquer professor, mas sim pelas pessoas que tenham muito afecto, amor, carinho e com a formação específica nesta área. Por isso, o futuro educador deve estar consciente e preparado do seu papel a desempenhar neste processo, quer para a formação integral e pessoal, como para a sociedade futura onde a criança literalmente está sendo formada pois o educador é um dos elementos que deverá ser o responsável pelo futuro destas crianças.

As várias situações verificadas ao longo desta pesquisa dizem respeito à preparação do educador, e mereceram diferentes reflexões, com a aplicação de algumas metodologias e técnicas específicas. Assim, espera-se que os resultados obtidos neste estudo venham a servir como reflexão para aqueles que lidam directamente com as crianças desta faixa etária e se motivem com este trabalho,

ganhem cada vez mais consciência desta nobre tarefa de ensinar as crianças do Subsistema de Ensino Pré-escolar.

1.1. Motivação da investigação

A formação de professores constitui um elemento fundamental na preparação dos docentes de diferentes níveis de ensino, o que torna importante compreender melhor qual tem sido o contributo dos docentes na preparação metodológica dos estudantes que terminam o curso superior de Educação de Infância a nível superior.

No presente trabalho estudamos o tema sobre "Estágio como Modalidade de Formação Para Educadores de Infância", pretendendo-se com este tema, dar maior visibilidade à Educação Pré-escolar como Subsistema de base das classes subsequentes, pois a educação de infância constitui para nós um desafio, já que é uma área onde prestamos as nossas actividades laborais. Com isso, o motivo da escolha do tema, prende-se com a preocupação em melhor compreender a qualidade dos educadores de infância ao terminarem a sua licenciatura. Assim, temos a destacar três circunstâncias que nos motivaram cada vez mais e que constituíram as razões de escolha da problemática central desta dissertação sobre aquilo que se faz no dia-a-dia do educador. São as seguintes razões:

em primeiro lugar, pelo facto de termos sido progressivamente chamados a atenção a desempenhar um papel crescente na formação de educadores de infância; em segundo lugar, por haver pouca divulgação da formação dos educadores de infância a nível superior em relação aos outros ciclos de ensino; em terceiro lugar, por se ter verificado em encontros metodológicos com educadores de infância, existir algumas debilidades ou até mesmo fracassos no seu exercício pedagógico quotidiano. Isto criou em nós um certo interesse em investigar para compreender melhor o porquê destes fenómenos em Angola.

A formação de educadores para o Pré-Escolar em Angola, constitui uma abordagem fundamental e, por se tratar de educadores deste Subsistema de ensino, é de

extrema importância por desempenharem a tarefa de orientar os educadores com conhecimentos específicos. Nesta perspectiva, a valorização dos profissionais do Subsistema EPE deve ser considerada como um dos investimentos para o nosso país, já que as crianças ao serem bem preparadas, não terão grandes dificuldades em enfrentar as classes subsequentes. Estas e outras preocupações remete-nos a reflectir o seguinte: se realmente existem dificuldades com a componente pedagógica dos educadores de infância, porque não há interesse em pesquisar a referida área?

Contudo, o presente trabalho, surge na base da necessidade e vontade de dar resposta à uma série de questões acerca da formação de educadores, reflectindo até que ponto estes podem alcançar uma preparação eficaz, ao longo das práticas pedagógicas. Tais aspectos representam para esta pesquisa, indagações que ecoam com intensidade neste trabalho, pois os referidos elementos por referir-se dos processos de desenvolvimento das práticas pedagógicas, requerem um certo preparo e sobretudo uma vocação para futuramente se possa trabalhar com as crianças do Subsistema de EPE.

Alguns debates em torno deste problema em Angola, têm demonstrado que ainda há um longo caminho a percorrer no desenvolvimento da formação destes sujeitos, assim como na prestação de serviço na vertente de preparação dos profissionais da Educação Pré-escolar. Mas temos a plena certeza que a preparação pedagógica dos educadores de infância poderá ir mais além, desde que se tomem medidas acertadas e estratégias específicas direccionadas no campo da investigação de forma a aprofundar cada vez mais o trabalho pedagógico.

1.2. Problema

No nosso trabalho, identificamos questões de investigação, que têm a ver com a preocupação do nosso tema e que poderam guiar esta investigação, a saber:

- ✓ De que forma estão sendo preparados os estudantes do curso de formação de educadores para o Pré-escolar, para futuramente enfrentarem as crianças deste Subsistema de Ensino?

- ✓ Quais são as dificuldades que têm enfrentado os estudantes do curso de formação de educadores de infância na sua trajectória académica?
- ✓ Que competências são desenvolvidas nos futuros educadores durante o período de estágio?
- ✓ De que forma contribui o período de estágio para a formação dos estudantes estagiários?
- ✓ Os estudantes finalistas do curso de formação de educadores de infância sentem-se seguros com a formação?

Estas questões, consideramos fundamentais no interior do nosso leque de preocupações, visto que, não constituem novidades no quadro da educação Pré-escolar e tão pouco para os actores deste Subsistema de ensino. Daí que, estas preocupações não devem ser vistas somente pela Escola ou pelo MED como também pela sociedade em geral que deve pretar a sua contribuição.

Para os avanços positivos deste desiderato educacional, é necessário que lancemos-nos aos desafios das práticas educativas, de forma a encontrar estratégias e soluções para ultrapassar tais dificuldades. Neste sentido, estas ideias, contribuem para a reflexão sobre a preparação de educadores de infância, na óptica de uma educação capaz de preparar os estudantes que serão os futuros profissionais deste Subsistema de Ensino.

É daí que, os especialistas desta área de ensino devem, neste caso, dispor-se de meios organizados, respeitando as características e o desenvolvimento das crianças numa racionalidade correcta, pois elas ainda não possuem conhecimentos suficientes. O que perspectiva torná-las futuramente em um adulto com competências

1.3. Objectivos da investigação

Conhecer as práticas pedagógicas dos estudantes do curso de formação de educadores de infância a nível superior.

Objectivos específicos:

- a) Descrever as caracterizar das práticas pedagógicas dos educadores de infância;
- a) reconhecer as expectativas dos estudantes face ao processo da sua formação académica;d) contribuir com algumas estratégias pedagógicas para a formação de educadores de infância;c) diagnosticar até que ponto os estudantes finalistas têm desenvolvido a sua formação como futuros educadores para a infância; d) identificar algumas metodologias utilizadas pelos estagiários no período das PP; e) identificar alguns factores que contribuem para a pouca divulgação da formação dos educadores de infância; identificar algumas dificuldades enfrentadas pelos educadores no período de estágio.

O nosso trabalho está estruturado em cinco capítulos: o primeiro capítulo constitui a introdução, onde estão reflectidos os aspectos gerais sobre a situação motivacional da pesquisa, as questões orientadoras, o contexto da pesquisa e os objectivos da investigação. O segundo capítulo, aborda a parte teórica numa perspectiva genérica, que ajuda a perceber as diferentes situações assim como os conceitos gerais dos aspectos centrais do trabalho de pesquisa. O terceiro capítulo compõe a parte metodológica, uma descrição exaustiva sobre os procedimentos metodológicos, os dados obtidos na pesquisa, os instrumentos utilizados ao longo da pesquisa, as estratégias e as técnicas para a análise dos dados, O quarto capítulo é composto por subcapítulos, demonstrando as várias análises das entrevistas com os participantes e o quinto capítulo, espelha a discussão dos resultados obtidos da pesquisa, culmina com as propostas/sugestões, as limitações do estudo, as investigações futuras e as considerações finais/contribuições.

1.4. Contexto da Investigação

O contexto de pesquisa é o espaço onde decorre o trabalho de investigação. Assim, tendo em conta os nossos objectivos de estudo, seleccionamos uma instituição formadora de nível superior, denominado por "Próspero", que forma educadores de infância e educadores sociais. Esta instituição tendo aceite à nossa solicitação, encaminhou-nos a um Centro Infantill que o denominamos por "Os Pequenos" onde os estudantes prestam as suas práticas pedagógicas.

1.5. Caracterização do Centro Infantil "Os Pequenos"

O Centro Infantil "Os Pequenos", está localizado no Município de Belas, na Cidade do " Kilamba", Quarteirão N'goma, Rua B Nº 3. Possui 10 salas distribuidas para as crianças dos 3 aos 5 anos de idade. Ministram 6 áreas curriculares (Programas) elaborados pelo MED num trabalho conjunto com o MINARS, comporta as seguintes salas: uma sala para a Directora Geral, uma para a Subdirectora pedagógica, uma sala para a Administração e Finanças, uma Secretaria do centro, uma sala de reuniões, 10 casas de banho distribuídas para as crianças (para o sexo masculino e para as do sexo feminino) outras para as educadoras e o pessoal de limpeza, um refeitório, um espaço de lazer para crianças e salas para diferentes actividades pedagógicas, as restantes salas ver anexos. A nossa opção em escolher o referido espaço teve em conta por estarem nesta instituição os estudantes estagiários como participantes da nossa pesquisa.

Todos os aspectos que dizem respeito ao Centro Infantil, está perspectivado de tal forma, a tornar-se dinâmico e interactivo, incluindo os factores de ordem diversa, que no seu conjunto, podem assegurar a capacidade mobilizadora, articulação e integração das respostas dos profissionais para fazer face às exigências das referidas situações (Simões, H. R. 1995). Concordamos com a ideia do autor, em nossa opinião, o centro infantil organizado permite dar respostas adequadas às exigências pedadógicas. Isso constatamos na realidade, o Centro Infantil "Os Pequenos" está apetrechado de tal forma, para o atendimento das crianças dos zero aos três anos de idade e os profissionais desta instituição são distribuidos em salas de actividades conforme mostram o quadro a seguir.

**Quadro Nº 1: Distribuição das Vigilantes, Educadoras
e Estagiários do CI “Os Pequenos ”**

Designação do ciclo	Responsáveis	Responsáveis complementares
Berçário A 0 – 3 anos de idade	3 Vigilantes e 1 educadora	2 estagiários
Berçário B	4 Vigilantes e 1 educadora	2 estagiários
3 anos de idade A	D vigilantes e 1 educadora	2 estagiários
3 anos de idade B	2 Vigilantes e 1 educação	2 estagiários
4 anos de idade A	2 Vigilantes e 1 educadora	2 estagiários
4 anos de idade B	2 Vigilantes e 1 educadora	2 estagiários
5 anos de idade (classe de iniciação)	1 Vigilante e 1 educadora	2 estagiários

1.6. Documentos de Estágio

Uma forma de validar os dados recolhidos através das observações das actividades no local e nas entrevistas realizadas com os participantes, solicitamos aos estagiários os documentos utilizados por estes durante as suas actividades pedagógicas, com a finalidade de retirar destes, alguns dados relevantes para o estudo, nomeadamente no que diz respeito às actividades desenvolvidas e promovidas pelos estagiários, no âmbito das Práticas Pedagógicas tais como: as planificações de actividades, os relatórios de estágio e os registos de avaliações das aprendizagens das crianças. Não foi possível obtê-los. Da mesma forma, solicitamos à Direção Geral da Instituição formadora "Próspero" o Currículo do curso da Formação de educadores de infância, também não foi-nos concedido por motivos desconhecidos.

Gostaríamos com esta iniciativa explorar dos referidos documentos, alguns aspectos que têm a ver com a nossa pesquisa. No entanto, deparamo-nos com esta limitação o que prejudicou de certa forma o que se pretendia enaltecer, não só os guiões elaborados para as entrevistas dos participantes, que contêm alguns blocos que se referem sobre o currículo do curso de educadores de infância assim como das práticas pedagógicas.

1.7. Procedimentos

Considerando o objectivo da investigação, o quadro teórico e metodológico que conceptualmente o suporta, delineamos um estudo faseado, com objectivos específicos, a recolha e a análise de dados distintos, mais complementares no que a cada uma delas respeita. Desta forma, a nossa pesquisa identifica duas fases fundamentais:

A primeira fase do estudo procede, essencialmente, ao enquadramento teórico onde sentimos que era fundamental apresentar e caracterizar alguns dos conceitos fundamentais à nossa investigação. A fundamentação teórica fez-se pela necessidade de construir-se uma base científica que abrangesse toda a informação respeitante aos Estudantes Estagiários, Orientadores de Práticas Pedagógicas e Especialistas de Educação Pré-escolar

A segunda fase da investigação caracterizou-se pela construção das questões, os quais foram elaborados com base na revisão de literatura, nos objectivos e nas questões da investigação deste estudo. Ainda nesta fase do estudo, procedeu-se à pré-testagem das entrevistas, junto de um pequeno grupo de três estagiários que não fizeram parte deste estudo, de modo a que estes pudessem manifestar a sua opinião e as dificuldades sentidas no momento do diálogo, compreensão das questões, bem como ouvir as suas propostas as possíveis ideias para as respectivas modificações. Após a pré-testagem das questões procurámos analisar as respostas, o que permitiu efectuar algumas modificações, de acordo com as formas de responder dos entrevistados, até chegarmos às versões definitivas e depois levamos a cabo a sua aplicação à população seleccionada.

Damas e Ketele (1985), assinalam que, com a pré-testagem pode-se, entre outras coisas, compreender as instruções e as questões, a maior ou menor aceitabilidade das questões, a facilidade/dificuldade de decodificação, a extensão ou redundância das informações, evitando-se, deste modo, as falhas nas fases posteriores da pesquisa. O que nos brindam os autores, é uma ideia que espelha uma certa orientação como melhorar os instrumentos construídos.

CAPÍTULO II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. Subsistema de educação pré-escolar

Na nossa visão, não seria correcto falar de educadores de infância , e estágio, sem enaltecer o Subsistema de Educação Pré-escolar. Neste caso, consideramos a Educação Pré-escolar um espaço de grande relevância, atendendo a sua especificidade em preparar as crianças nas divesas componentes, não só curriculares como também no aspecto socializador.

O educador de Infância, que se prepara durante o período de estágio, é considerado um elemento fundamental, eterno, orientador e guia do processo pedagógico, pois ele depois da sua formação, vivenciará com as crianças conforme as acções metodológicas por ele traçadas no seu dia-a-dia, de maneira a contribuir para o desenvolvimento integral das capacidades infantis. Portanto, o educador, ao trabalhar com as crianças, é um mediador por excelência nas aprendizagens das crianças, orientando assim, de forma que as mesmas possam expressar as suas dúvidas e certezas, no momento da exercitação das actividades.

A Educação Pré-escolar é um espaço muito importante e sensível, que requer uma especial atenção das autoridades competentes, uma vez que se trata de um primeiro contacto do ser humano, é que, ainda a criança nesta faixa etária, não possui um desenvolvimento integral em todos aspectos da sua vida. Daí que, cabe ao educador prepara-se no máximo com metodologias activas durante o período de estágio e organizar-se para que tudo aconteça de forma harmoniosa quando estiver a trabalhar directamente com as crianças do Pré-escolar. Portanto,o referido trabalho, partilhado entre o educador e as crianças, deve contribuir de forma significativa, para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, que promovam uma relação teórico-prática, visto que estes dois elementos são indivisíveis unidades, que possibilitam maior envolvimento da criança para encontrar uma formação integral nas várias áreas curriculares.

Ao longo da nossa pesquisa, fomos observando algumas actividades dos estagiários onde constatamos que existem certas dificuldades por parte dos educadores do sexo

masculino em lidar com as crianças, nas metodologias e na avaliação das aprendizagem das crianças. As referidas descrições das constatações podem ser apreciadas em apêndice.

2.2. Desenvolvimento da infância: contexto histórico

Seria incorrecto falar apenas da importância da EPE, sem tocar o seu contexto histórico. Assim, ao debruçar-se sobre este Subsistema de Ensino, a sua importância e o conceito, é imperioso rebuscar alguns aspectos que descrevam a sua história da compreensão social e desenvolvimento da infância.

Aries (1981) afirma que, no período de idade média, graças ao iluminismo que retomou importantes concepções advindas da antiguidade, especialmente na Grécia onde privilegiou a educação de crianças e adolescentes. Neste período, não existia o conceito sobre infância, que consequentemente resultaria na falta de conhecimentos no que toca as peculiaridades infantis. Esta informação de Aries, remete-nos a reflectir que desde os primeiros momentos a infância não era tida em conta. O que torna cada vez mais preocupante para os estudos profundos não só em Angola como também no mundo.

Carvalho, D. (s. d.) afirma, que “a educação da criança constitui uma preocupação antiga, encontrando-se registos a esse respeito em escritos deixados desde a antiguidade clássica por Platão (427-347 aC) e outros autores desta época. Aristóteles (387-332), propôs que, as crianças dos 5 aos 7 anos, receberiam, em casa, a educação para a higiene endurecimento e para este teórico, elas já deveriam assistir algumas lições. Consideramos a ideia deste autor muito positiva, visto que vai de encontro com as preocupações que vivenciamos nos dias de hoje. A criança deve frequentar os espaços infantis na idade certa.

As primeiras instituições para a infância surgem no século XVIII, especialmente na França e na Inglaterra, com a finalidade de amparar as crianças, atender a sua necessidade imediata de alimentação, vestuário e abrigo, com carácter assistencialista e filantrópico, sem uma preocupação educativa propriamente definida. Somente a partir do século XIX, é que foi atribuído à pré-escola uma

conotação educativa, como forma de compensar as carências sócio-culturais negligenciadas às crianças pelas famílias.

A Revista da FAEEBA (V. 18; 2009, P 15), BRASIL, afirma que, "se focarmos a nossa atenção na visibilidade da infância, veremos que, até o início do século passado, as crianças pequenas, eram vistas a partir de uma analogia com o desenvolvimento das espécies vegetais; assim, era suficiente a alimentá-las e dispensar-lhes alguns cuidados".

A infância se contrapõe à vida adulta, pois os comportamentos considerados racionais ou providos da razão seriam encontrados apenas no indivíduo adulto, identificado desta forma, o adulto como homem que pensa, raciona e age, com capacidade para alterar o mundo que o cerca e tal capacidade segundo o juízo que se faz, não seria possível às crianças (Lima, S. 2006). O conceito de infância, vem sofrendo alterações significativas ao longo do tempo. Como afirma Laura Bianca, o tratamento que se dava às crianças do sexo masculino era diferente ao das crianças do sexo feminino. Neste contexto, no século XII, a infância era ignorada ou seja, não havia espaço para esta faixa etária.

Nos dias de hoje, a infância requiere de especialistas uma certa atenção nos vários âmbitos da vida, por não ser uma infância qualquer, mas sim, que necessita de um reconhecimento para ser revelado a sua verdade. Desta maneira, a noção de infância na modernidade, articula-se dentro de uma política de verdade, amparada pela autoridade do saber do seu porta-voz, (Geronimo, 1999; p 24). Contudo, para descrever a evolução do conceito de infância, requer de um trabalho sobre o tratamento que se deve dar à infância nos dias de hoje.

2.3. Situação sobre a infância em Angola

A guerra vivida em Angola, aumentou cada vez mais o número de crianças para a frequência dos espaços educativos todas as províncias do país, pois naquele período não era possível assumí-las na sua totalidade até no início dos anos noventa devido a falta de espaços. Naquela época as crianças muitas delas acabavam fazendo a Classe de Iniciação com idade entre os 5/6 ou até 7 anos de idade, para o

ano seguinte frequentarem a primeira classe. Outro factor que também contribuiu o não atendimento das crianças devido as turbulências da guerra, as famílias deslocavam-se constantemente de um lugar para o outro o que provocava de certa forma, uma percentagem elevada de desistência de crianças nessas faixas etárias.

A Lei de Bases, Artigo 11º, o Subsistema de Educação Pré-escolar é a base da educação, cuidando da primeira infância, numa fase da vida em que se devem realizar as acções de condicionamento e de desenvolvimento psico-motor. A Educação Pré-escolar estrutura-se em dois ciclos: a) a creche; b) o Jardim de Infância. Assim, a questão educacional das crianças de EPE, o aspecto mais relevante, é afirmar que o dever do Estado com a educação, será efectivado mediante a garantia de atendimento em jardins de infância, e a realidade do seu atendimento tem sido efectuado pelo MINARS, e outras instituições privadas, de forma progressiva e: o MED, assume algumas crianças dos 5 anos (classe de Iniciação) funcionando nas Escolas Primárias, por falta de estruturas próprias para atender as crianças desta faixa etária. Essas dificuldades têm comprometido, de certa maneira, o desenvolvimento deste Subsistema de Ensino.

A Lei nº 25/12 de 22 de Agosto, sobre a protecção e desenvolvimento integral da criança, enaltece que "A constituição da República de Angola consagra os direitos da criança como um direito fundamental e, para a garantia deste direito, o Estado, a família e a sociedade estão constitucionalmente obrigados a criar condições com vista a educação integral e harmoniosa da criança, a protecção da sua saúde física e mental, bem como para o seu pleno desenvolvimento.

Contudo, uma forma de materializar este princípio constitucional, o Estado angolano aprovou um pacote legislativo, reforçado com compromissos políticos e sociais, de carácter multisectorial, para promover e assegurar os direitos da criança à sobrevivência, ao desenvolvimento, à participação, à protecção, fazendo parte deste conjunto de medidas os designados "compromissos" que definem um conjunto de tarefas essenciais que devem ser desenvolvidas a favor da criança.

Alves, M.F.P.O. (2007), na sua dissertação de Mestrado, considera que

(...)" a Educação Infantil deve atender as crianças pequenas em suas necessidades emocionais, sociais, afectivas, físicas num espaço aonde as acções desenvolvidas voltadas para o desenvolvimento do conhecimento, da criatividade e da autonomia".

Para tal, segundo a autora, "é preciso que este espaço seja um ambiente estimulador e rico em desafios, um espaço no qual a criança, encotre tantas habilidades desenvolvidas, possa também ampliar seu universo cultural " (...)."Os desafios da qualidade da educação infantil, supõem portanto, a formação profissional que busque o saber enquanto pesquisador da sua própria prática e que saiba dialogar com especialistas de várias áreas" (Carvalho D. M. E. e Carvalho T.C. A.)

2.4. Situação docente na época colonial em Angola

No passado colonial segundo Samuels, no período entre 1878-1914, a maioria dos professores não eram qualificados, e por isso, a sua nomeação era determinada em curto prazo (mais ou menos três a quatro anos). Os currículos eram diferenciados para alunos dos do sexo masculino e feminino. Assim, os rapazes aprendiam a ler, escrever, a tabuada e o catecismo, enquanto que as raparigas não apenas isso, mas também a costura e o bordado. Embora fosse vagamente sugeridos os manuais escolares, alguns professores admitiam usar as listas manuscritas do alfabeto, por escassez de materiais impressos.

Graças o livro e o método revolucionário de João de Deus, naquele período facilitou o trabalho pedagógico dos professores e foram em pouco tempo, adoptados pelas mulheres que executavam actividade docente, uma forma de mostrar que estas, mas do que os homens, estavam a par das correntes pedagógicas.

Tendo em conta a realidade da época, os interesses da política educativa da época colonial não estava virada aos interesse do povo mas sim ao seu benefício, ou seja os seus objectivos estavam centrados para a colonização. O currículo escolar imposto ao sistema educativo angolano, não tinha nada a ver com a realidade Angolana. A questão de ser professor em Angola naquele período não era assim tão fácil. Por isso, a sua história desde o século XIX, é considerada uma época crucial

pois a profissionalização docente surgiu pela primeira vez institucionalizada a situação de professores em escolas normais.

2.5. Formação de educadores de infância/professores e as competências fundamentais

A formação de professores, como qualquer outro tipo de intervenção educativa terá de ser encaradas como algo que envolve os indivíduos, as circunstâncias organizacionais e os contextos interactivos em que se enquadra, sem esquecer o inverso dos seus ex-sistemas, tais como os grupos sócio-profissionais, as instituições e a sociedade em geral.

É neste contexto que Nóvoa explica (1991, p. 23) ao identificar três vertentes estratégicas que incluem a pessoa e a sua experiência, a profissão e os saberes que estão subjacentes e a escola, esses, viabilizam que a formação consiga ter como eixo de referência, o desenvolvimento profissional dos professores na dupla perspectiva do professor individual e colectivo docente. Na mesma perspectiva, Pacheco e Flores (1999; p. 45) afirmaram que

"Tornar-se professor, constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende num conjunto variado de aprendizagem e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas. Não se trata actos mecânico de aplicação de destrezas, e habilidades, mas sim, envolve um processo de transformação e (re) construção permante de e estruturas complexas... ".

A ideia destes autores desperta-nos que não é possível alacançar as competências pedagógicas de um momento para outro, mas sim são adquiridas ao longo do muito. Neste contexto, Arends R. alerta-nos no seguinte "para nos tornarmos bons professores precisamos de muito tempo e de compreender a ensinar, é um processo de uma vida longa, e não se limita ao período de tempo que decorre entre a primeira aula de método e a obtenção de habilidade profissional. O autor acrescenta que poucos professores são eficazes por natureza. Em vez disso, tornam-se progressivamente mais competentes mediante a atenção prestada ao

seu próprio processo de aprendizagem e ao desenvolvimento das suas características e competências específicas". Contudo à medida que se vai adquirindo novas experiências, é identificado um crescimento e progresso que permite passar para uma outra fase mais complexa, só que este crescimento, não se dá de forma automática, mas sim, acontece quando existem realmente experiências apropriadas que estimulem o crescimento cognitivo e emocional das pessoas.

Portanto, quem se intitula como "professor", sem estes elementos, não é possível levar a cabo a tarefa de docência. Como seria possível leccionar as aulas sem estes elementos? São estes e outros aspectos considerados no conjunto de agregação pedagógica do professor. A questão de ser professor não pode realizar-se em um dia, mas sim é necessário passar por momentos difíceis e complexos e adquirir a experiência do seu trabalho pedagógico e não só, não há ninguém que adquira tais conhecimentos em um momento único, pelo que, leva um caminho longo para a sua aquisição. Na mesma ideia, Bullough, (1992), afirma, "Tornar-se professor é, intrinsecamente, um processo indiossincrático e complexo, para o qual confluem inúmeros factores, pois aprender a ser professor é uma viagem longa e complexa, repleta de desafios e emoções".

Arands, estabelece três fases fundamentais para aprender a ensinar, a saber: i) fase da sobrevivência; ii) fase de situação de ensino; iii) fase da mestria e dos resultados. Na primeira fase, o autor explica que "quando as pessoas começam a pensar a ensinar e quando têm os primeiros contactos com as crianças como professor, as preocupações dominantes nesta fase, são as de sobrevivência pessoal... Na segunda fase, chega-se a uma determinada altura, que varia de acordo com as pessoas. Os professores principiantes começam a sentir-se mais confiantes, ultrapassam a fase de sobrevivência. Na terceira fase, as pessoas começam amadurecer enquanto professores e encontram formas de lidar com as preocupações situacionais e de sobrevivência. Nesta fase, os professores começam a dominar o fundamento do ensino e da gestão da sala de aula, que se tornam eficientes e rotineiros...há uma necessidade de ajustar as estratégias e materiais de ensino às necessidades dos alunos. Segundo ainda o autor, é

precisamente durante esta fase que os professores se preocupam e assumem plena responsabilidade pela aprendizagem dos alunos. Contudo, na última fase Arands, o professor consegue desenvolver e ganhar uma perícia pedagógica.

Desta maneira, a ideia sobre o processo de formação, é considerada um período muito crucial para os futuros docentes ou mesmo aqueles em exercício nas escolas, na medida em que o futuro professor vai modificando o seu estado natural anterior com as ferramentas pedagógicas que lhe permitem adquirir uma nova forma, um novo jeito de ser e de estar com novos conhecimentos, começa a desenvolver-se mudanças no trabalho pedagógico e surge também um novo olhar em saber-fazer e novas posturas no seu quotidiano pedagógico.

Esta é uma realidade na nossa maneira de perceber as coisas, pois constitui um processo evolutivo para o futuro professor, pelo qual passa a sua formação, é que vai determinar a construção da identidade profissional, a maneira de actuar ou de ensinar para encarar com mais capacidade ou não o seu trabalho pedagógico. Portanto, este período é de muita importância e determinante para o futuro professor, pois permitirá mostrar as aquisições de conhecimentos adquiridos até um certo momento e poder aplicá-los em sala de aula. A respectiva aplicação de conhecimentos deve ir de encontro à realidade da sua aprendizagem. Afirmam os bons pedagogos, "*Não é possível ensinar aquilo que não sabe e aquilo que não domina*".

A LBSE N.º 13/01, de 31 de Dezembro, estabelecer os seguintes objectivos do Subsistema de formação de professores: a) formar professores com o perfil necessário à materialização integral dos objectivos gerais da educação; b) formar professores com sólidos conhecimentos científico-técnicos e uma profunda consciência patriótica de modo a que assumam com responsabilidade a tarefa de educar às novas gerações; c) desenvolver acções de permanente actualização e aperfeiçoamento dos agentes de educação.

Actualmente, a formação de professores em Angola realiza-se em Escolas do Magistério Primário, Escola de Formação de Professores do Ensino Médio e à nível do Ensino Superior, é realizada nos Institutos Superiores de Ciências da Educação. A for-

mação média normal destina-se à formação de professores de nível médio que possum, à entrada, a 9ª classe do Ensino Geral ou equivalente e capacitando-os para exercer actividades na Educação Pré-Escolar, assim como leccionar no Ensino Primário. A formação superior é realizada nos Institutos Superiores de Educação e destina-se a professores que vão leccionar o I e II Ciclos do Ensino Secundário.

Para Roldão (1999, p. 99),

"...as questões essenciais da formação de professores no tempo actual prende-se essencialmente, ao seu ver, com as necessidades de articular e fazer interagir adequadamente a diversidade de componentes e dimensões nessárias à formação de um bom professor de ensino".

Segundo Mialaret, (...) a formação deverá organizar-se à volta de cinco grandes núcleos , considerados pilares da formação, a saber: i) uma reflexão de ordem filosófica-histórica-sociológica sobre a instituição escolar; ii) o seu papel na sociedade e as finalidades actuais da educação; iii) um conjunto de conhecimentos científicos sobre os problemas psicológicos que permitem ao educador conhecer as estruturas e o funcionamento da acção educativa; iv) a iniciação à prática dos diferentes métodos e técnicas pedagógicas que possibilitam estabelecer a comunicação educativa e optimizá-la; v) o estudo psicológico da didáctica das disciplinas escolares.

É com toda razão, a ideia de Mialaret, ao referir-se destes núcleos como pilares da educação, são de certa forma fundamentais, por constituírem de facto, pilares de formação dos sujeitos que se preparam para a área de docência, sem os quais o interessado tornar-se-iam incompletos na sua preparação profissional. Assim, com esses pilares, auxiliam o professor a conhecer melhor o que está a levar a cabo para dar a real importância na medida em que vai percebendo essas ferramentas, opta por um caminho melhor ou seja, por estratégias que promovam um desenvolvimento do seu trabalho pedagógico e uma orientação precisa de aprendizagem.

Para Garcia, (1999), o conceito de formação comumente é associado a alguma actividade que envolve a preparação para algo. Desse modo, segundo a sua

concepção, a formação pode ser abordada de diferentes maneiras: como uma "função social" de aquisição de saberes, de saber -fazer, que se exerce um benefício do sistema socio-económico; como um processo de desenvolvimento e estrutura da pessoa quando se realiza como forma de maturação interna; como possibilidade de aprendizagem e experiência do sujeito; e ainda como instituição, quando se refere a uma estrutura organizacional que executa a actividade de formação. O mesmo autor explica que

"A formação de professores é a área de conhecimentos de investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores em formação ou em exercício se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem para a aquisição ou melhoria dos seus conhecimentos e competências..." (p.19).

Porém, não é possível falar-se da formação de professores sem focar das competências que os sujeitos vão adquirindo ao longo da sua formação. Neste processo, existem inúmeras definições de autores, entre os quais destacamos, Cró (1998, p. 19) que afirma, "há um longo debate referente à construção de competências". Para a autora, a competência seria um conjunto de características pessoais que implicam "conhecimentos, capacidades e atitudes" que corresponderiam a desempenhos na prática profissional.

Em nossa opinião, esse conjunto de elementos constituem as características gerais que podem ser identificadas em um professor com estas qualidades que lhe possibilita desenvolver o exercício docente de forma correcta. Na mesma linha de pensamento, Perrenoud, (1999; p.33), assinala que

"A competência não se forma com a assimilação de conhecimentos, as vezes, suplementares, gerais ou locais, mas sim, com uma construção de um conjunto de disposições e esquemas que permitem mobilizar os conhecimentos de releccionar, pertinente, os conhecimentos anteriores e os problemas que se reconhecem na competência".

Sobre a formação de professores, existem alguns modelos que ajudam a relacionar as competências com outros aspectos com ela relacionados, como eficácia, o desempenho dos professores e a sua capacidade em promover a aprendizagem nos alunos e para que se obtenha bons resultados, Modley (1985), define a eficácia dos professores como habilidade (...). Segundo o autor, seria necessário ter em conta, as características dos candidatos para admissão nos programas de formação inicial; os conhecimentos; as capacidades...que estes possuem no fim do curso bem como os comportamentos que evidenciam quando já envolvidos em situações educativas.

Carmelino, ressalta algumas limitações no trabalho pedagógico do professor, nos processos de ordem económica e social que conturbam de forma profunda as condições de actuação do professor, alguns problemas ligados à superação nas componentes científicas e pedagógicas, comprometem o actual modelo de formação de professores. Assim, a autora na sua visão, identifica problemas que dizem respeito, primeiro, o formando que se apropria no âmbito do currículo de formação inicial, dos conteúdos científicos que precisa de dominar com vista à sua qualificação, por último, a limitação e a inadequação nas competências dos professores para a actuação, relacionada aos conteúdos da sua aprendizagem ao longo da sua formação.

Segundo a mesma autora, "a formação de professores em Angola não tem sido abordada de forma adequada em relação ao conhecimento que tem sido encarado como um produto ou algo que se transmite e não como um processo de construção. Assim, o licenciado fica muito limitado apenas com os conhecimentos teóricos mais tradicionais devido ao pouco tempo que se tem em conta.

A constatação da autora coincide com a nossa preocupação sobre a pouca divulgação que se faz nesta componente formativa. Este processo é tão sério que nem sempre é tida em conta como algo que precisa de ser construído. Não é em vão

quando Piaget se refer que o conhecimento é algo que deve ser construído, reconstruído, reiventado e não ser apenas transmitido pelo professor.

Para concluir com esta abordagem, a formação de professores, Paulo Freire (2001: p. 38) afirma que, "Não se pode mudar a cara da escola, não se pode pensar em ajudar a escola a tornar-se séria, rigorosa, competente e alegre, sem pensar na formação permanente de educadores". O que significa dizer que, sem a formação dos professores considerado o pilar fundamental na escola, torna-se difícil alcançar-se os progressos educativos sem a componente formativa dos seus profissionais. Isso leva-nos a rematar que, o desafio da qualidade dos resultados em sala de aula, supõe de uma formação de professores que busque o saber enquanto pesquisador de sua própria prática e que saiba dialogar com os especialistas das várias áreas.

2.5.1. Formação de educadores de infância/professores no Ensino Superior

O Ensino Superior Pedagógico destina-se à formação de professores de nível superior, habilitados para exercerem as suas funções, fundamentalmente no Ensino Secundário e eventualmente na Educação Pré-escolar e na Educação Especial. Este ensino destina-se também à agregação pedagógica para os professores dos diferentes subsistemas e níveis de ensino, provenientes de instituições não vocacionadas para a docência. Pimenta e Tardif, mostraram nos seus trabalhos que, "a formação pedagógica para o docente universitário dá-se pela prática e pela experiência vivenciada enquanto aluno".

Em Angola existe um número muito reduzido de professores para leccionarem em instituições deste nível de ensino. A UNESCO, demonstra (...) que nos anos 1950 a 1992, o número de professores do Ensino Superior, deu um avanço a nível mundial de 25 mil para 1 milhão. É considerado um número de professores improvisados, mal preparados para desenvolver a função de pesquisadores e sem a formação pedagógica.

Alguns estudos realizados sobre a formação docente para a Educação Infantil sistematizado por Brejo (2007), identificando a necessidade de se formar um

profissional com conhecimentos voltados para as finalidades de Educação Infantil, teve em consideração a sua responsabilidade em contribuir para o desenvolvimento pleno da criança. Isso pressupõe, segundo a ideia do autor, os cursos de formação, em especial os de nível superior precisam de considerar o profissional como sujeito capaz de construir conhecimentos, bem como o seu próprio processo formativo.

Nos dias de hoje, torna-se imperioso criar as condições fundamentais nas instituições superiores, preparar os seus quadros nacionais de forma geral e específica na formação de professores. Aquando do Discurso do Marcos António R. Dias (responsável do Ensino Superior da UNESCO, naquele período) Parlamento Brasileiro, no ano 1996, Julius Nyerere, alertava no seguinte: "(...) Invistam em Educação Superior para formar os dirigentes, os pesquisadores e os professores de que se necessita no país".

Santoro F. (2011), explica que a formação do professor universitário tem sido ultimamente objecto de estudo e pesquisa, historicamente esse professor se fazia a partir dos conteúdos da sua área de graduação.

O Decreto n.º90/09 (do E.S. de Angola), pelo Conselho de Ministros, aos 15 de Dezembro, estabelece as normas gerais reguladoras do Subsistema de Ensino Superior, como sendo um conjunto de órgãos, instituições, disposições e recursos que visam a formação de quadros de alto nível para os diferentes ramos de actividade económica e social do país, assegurando-lhes uma sólida preparação científica, técnica, cultural e humana, bem como a promoção da investigação científica e a prestação de serviço à comunidade.

O apelo da UNESCO, em Declaração Mundial sobre o Ensino Superior no século XXI, em 1998, para demonstrar a actualidade do debate sobre a competência pedagógica e a docência universitária, alerta os docentes universitários a ver a educação superior da seguinte forma:

"educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãos e cidadãos responsáveis (...) incluindo as capacitações profissionais(...) mediante os cursos que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras

da sociedade". "o novo paradigma de educação que tenha o seu interesse centrado no estudante(...).

Reflectindo as ideias do autor "os docentes de educação superior actualmente devem estar ocupados sobretudo em ensinar os seus estudantes a aprender e a tomar iniciativas, ao invés de serem unicamente fontes de conhecimento. Devem tomar providências adequadas para pesquisar, actualizar e melhorar as habilidades pedagógicas.

Se é que nos dias de hoje se exige que o professor seja também um investigador, Gil (1999), explica, " Um bom pesquisador precisa, além do conhecimento do assunto, ter curiosidade, criatividade, integridade intelectual e sensibilidade social". São igualmente importantes: a humildade para ter atitude autocorrectiva, a imaginação disciplinada, a perseverança, a paciência e a confiança na experiência. Contudo, as novas demandas postas à formação de futuros profissionais trazem como decorrência a necessidade de processar-se a profunda renovação no contexto da sala de aula e nas metodologias de ensino universitário, o que coloca implicações novas para os docentes no seu trabalho formativo. (Pimenta e Almeida, 2011).

No que se trata do perfil profissional, as instituições formadoras acredita-se que fazem pesquisas e forma os seus estudantes no sentido inculcá-lhes a sua importância não só no período das aulas como também durante as práticas pedagógicas.

Para Perrenoud (1991) ensina as teorias sobre os métodos de pesquisa e não pesquisa na prática pedagógica. A pesquisa pedagógica, só pode ser feita no ambiente natural da prática, não deve ser no recinto fechado da universidade: ela precisa da escola, dos alunos, dos professores, das famílias, além dos pesquisadores e seus instrumentos de pesquisa.

Neste pensamento, Nóvoa (1995) aponta no seguinte, "é preciso, nesse processo, excluir o isolamento profissional valorizando os saberes profissionais de cada participante e caminhar em direção às comunidades educativas" e por sua vez,

(Formosinho et al, 1999), construir, em parceria com as universidades, centros de formação, escolas, famílias, comunidades e crianças, um processo de formação inicial que se integre à continuada, para que melhore a qualidade da educação de crianças (Oliveira- Formozinho, 2001).

É fundamental destacar aqui, que não se pode falar da política de formação de professores sem focalizar as recomendações de Fernandez (1999), que propõe alguns indicadores para a organização de uma política de formação docente institucional, a saber:

- a) Compromisso das instituições para criar as condições que tornem possível esse processo;
- b) Determinação em caminhar rumo a uma cultura de colaboração;
- c) Concepção de informação ligada à prática docente e que compreenda a inovação e a formação como elementos complementares da organização da política formativa;
- d) Apostar em acções que tenham relação com a qualidade da docência, potencializar e gerar interesse pela melhoria do ensino;
- e) Gerar os elementos condicionantes capazes de integrar em uma mesma política as actuações sobre a avaliação, desenvolvimento profissional e inovação. Isso nos direcciona à uma reflexão da formação pedagógica do professor universitário, por ser uma questão complexa, carce de muitas discussões. Por isso, Pimenta e Almeida resumem da forma mais clara a questão de ser professor que muita vezes cria interpretações confusas entre professores.

A necessidade da formação de professores universitários segundo os autores apontam a construção de identidade docente ser necessário ficar nitido que ao sermos profissionais de distintas áreas do saber e pesquisadores, não nos torna automaticamente professores, mas sim, remete-nos a um desafio, como docentes das práticas docentes, elegendo-as como fecundas experiências para a reflexão que podem ser compreendidas, analisadas e reconstruídas pelo diálogo crítico.

2.6. Formação inicial e contínua

A formação contínua, aparece frequentemente como sinónimo de educação de adultos, aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento dos professores. Actualmente, o conceito de formação contínua tem vindo a ser substituído pelo desenvolvimento profissional dos professores, dado que este surge como meio apropriado para traduzir a concepção do professor como profissional do ensino.

A formação inicial, também tem sido designada por formação pré-serviço ou seja, formação prévia de professores, essa abordagem compente às instituições superiores de educação velar por isso. (Marcelo, 1994). Neste âmbito, estabelece três funções básicas deste tipo de formação, nomeadamente: 1) formação e "treino" dos futuros professores de modo a assegurar uma preparação consoante com as funções inerentes à docência; 2) controlo de certificação ou permissão para exercer a profissão; 3) agente de mudança do sistema educativo e, paradoxalmente , contributo para a socialização e reprodução da cultura dominante.

A formação inicial em Angola, é realizado nos Institutos Superiores de Ciências da Educação, distribuidos em todo o território angolano. Na perspectiva de Sacristán (1999, p. 46) considera que as questões relativas à actuação e à formação docente estão no centro de amplas discussões porque se tem constituído em “uma das pedras angulares imprescindíveis a qualquer intento de renovação do sistema educativo”. Essas considerações reforçam a tendência muito comum actualmente, de atrelar a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem ofertadas aos alunos à formação recebida pelos professores.

O facto de conjugar a formação de professores e melhoria educacional traz desafios à actividade da docência, exigindo destes profissionais habilidades e competências adequadas, pois como bem destacam Cardoso e Perez (2007, p. 15),

..."ensinar é uma tarefa de profissionais. Portanto, os professores são profissionais que actuam e precisam desfrutar contextos de interlocução, acesso à

informação, tempo e espaço de reflexão e planificação para que sejam partícipes das transformações sociais".

A formação inicial e contínua, são dois elementos indissociáveis. Daí que Ribeiro (1993) expressa, "é inoperante a separação rígida e dicotómica entre a formação inicial e contínua" encarando-as como duas fases de crescimento pessoal e profissional sobretudo a distinção entre a aprendizagem teórica numa instituição de formação e a aprendizagem prática na escola. Para este autor, "a formação inicial e a formação em exercício, não são mais do que dois momentos de um mesmo processo de desenvolvimento das competências profissionais".

Para além de uma conotação evolutiva, este novo conceito formação inicial valoriza em particular uma abordagem da formação de professores que tem em conta o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança, superando assim a sua dimensão mais individualista de aperfeiçoamento pessoal. Contudo, é considerada a etapa importante no processo de "aprender a ensinar", visto que, possibilita a aquisição e a construção do conhecimento profissional, não só por isso, porque neste período de formação o aluno que é o futuro professor vai adquirindo uma gama de conhecimentos, competências destrezas e atitudes que lhe permitirá exercer convenientemente a sua profissão.

Neste pensamento, Ribeiro (1993: p. 8) expressa o sentido fundamental da formação inicial que reside em "preparar o futuro professor para desempenhar a sua função a continuar a desenvolver-se no entendimento ao longo da prática."Do ponto de vista de preparação pedagógica, a formação inicial é entendida como o primeiro contacto do educador recém-seleccionado com o histórico e a metodologia de trabalho na educação de jovens e adultos, (Mova-Regional, 1997).

A formação inicial é considerada como princípio com um carácter eterno ou seja, é uma formação que não se esgota na vida profissional do professor ao término de qualquer exercício profissional docente, pois que, tem sempre sequência nos programas de formação contínua, nos estudos e acções que se estendem ao longo da vida profissional.

Nóvoa (1992), exorta que esta formação é um processo individual de apropriação que depende da capacidade de integrarmos um conjunto de informações e a possibilidade de transformarmos isso em material de formação, de conhecimentos, de uma maneira nova de ser professor. O autor envoca a formação que deve estimular a perspectiva crítico-reflexiva, que favoreça um pensamento autónomo e facilite uma dinâmica de auto-formação participativa.

As afirmações do autor, leva-nos a compreender, que uma formação é uma situação pessoal, faz parte do seu próprio investimento, pois quem fica a ganhar é o mesmo sujeito e as perspectivas desta formação devem estar direccionadas para uma mudança não só no contexto pedagógico como também na sua forma geral necessário para promover mudanças.

Garcia(1999, p 275), define a formação contínua como uma "actividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa, tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo". Nesta experiência concordamos com a afirmação de que esta formação ocorra depois de o professor ter recebido um certificado inicial e ter iniciado a sua prática profissional. Mas não deve ser também confundida com uma formação curta (reciclagem) devido ao seu carácter permanente. O mesmo autor aponta que a formação contínua, representam instituições escolares específicas que devem ocupar-se em organizar o currículo, os conteúdos e a sequência do programa, cumprem basicamente algumas funções, a saber: função de certificação para exercer a profissão, função de agente de mudança do sistema educativo ou reproduzidor da cultura dominante.

Fala-se geralmente da formação contínua, onde é necessária, a vontade do próprio educador, sem a qual não faz sentido o oferecimento de capacitação profissional. O professor não pode ficar lamentando da sua formação inicial, mas sim, ele precisa de ir em busca de aperfeiçoamento em diversos cursos oferecidos no seu país ou na sua instituição laboral.

A formação de professores só pode influenciar as suas práticas em determinadas condições e dentro de determinados limites, pois seria ingénuo acreditar que a formação inicial pode ser o único ou o principal motor da profissionalização (Perreunod, Candau, 1999: p.132). Nesta ideia, Nóvoa (2001, p.15), reforça afirmando que "Ninguém forma ninguém, cada um forma-se por si próprio". Isso remete-nos a dizer que cada um busca o seu espaço para ampliar os seus conhecimentos na base do seu interesse profissional e não exigí-lo que o faça. Isso significa ainda para nós, ser necessário uma vontade e interesse pessoal no trabalho dos profissionais, para potenciá-los consequentemente com conhecimentos pedagógicos já que este processo é muito pessoal, o interesse e a vontade pode acontecer se o sujeito ganhar consciência e significado das referidas funções docentes como elementos que permitem alcançar a qualidade profissional.

Existe uma grande preocupação em certas Universidades e em outras organizações em promover a formação contínua com a finalidade de potenciar os seus quadros no âmbito de competências pedagógicas . No entanto, grande parte dos educadores, mantêm suas práticas de aulas tradicionais, algumas vezes resolvem inovar, mas é momentâneo, utilizando apenas para uma determinada aula, para ilustrar algo já concebido ou trabalhado.

Para Grossman (1990) existem quatro componentes de conhecimento fundamentais que um professor deve possuir:

1. O conhecimento pedagógico geral que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, aos princípios gerais de ensino, ao tempo da pedagogia geral, de dominar o conteúdo que ensina, isto é trata-se de conhecimento didático do conteúdo;
2. O conhecimento do contexto, que refere-se, obviamente, aonde e a quem se ensina. Desta maneira o aluno-futuro professor deve estar sensibilizado para a realidade com a qual se vai deparar o seu conhecimento geral às condições particulares da escola e dos seus alunos;
3. O conhecimento do conteúdo; para além dos conhecimentos pedagógicos, o professor deve conhecer a matéria os conteúdos que vai leccionar;

4. O conhecimento didáctico do conteúdo. O conhecimento didáctico do conteúdo constrói-se com base não só no conhecimento do conteúdo que o professor possui, mas também no conhecimento pedagógico geral.

No passado considerava-se que, se o professor é, por exemplo, arquitecto, ele sabe de arquitectura e, portanto, pode ensinar nos cursos de Arquitectura. O pressuposto era o de que, o conhecimento do conteúdo, é condição necessária e suficiente para a formação e para um bom desempenho do professor. As especificidades dos saberes pedagógicos não eram considerados como componente essencial e necessária à formação docente. Assim, os professores na universidade foram se constituindo na prática, o que legitimou a representação de que a formação pedagógica não era necessária para tal exercício profissional. (Franco Sontoro, p. 159).

Segundo Marcelo (1994) a maior parte dos investigadores no campo da formação de professores, identifica três etapas no itinerário formativo do professor, delineadas e definidas pelo seu conteúdo curricular, a saber:

1. Formação inicial, que "constitui a etapa de preparação formal numa instituição específica (pode ser uma instituição superior de educação, onde o aluno-futuro professor adquire competências) e os conhecimentos necessários para a profissão incluindo o período de práticas";
2. A fase de iniciação ao ensino, que circunscreve 3 a 5 primeiros anos de actividade docente, durante os quais o professor principiante adquire competências práticas, geralmente, segundo o princípio da sobrevivência e socialização profissionais;
3. A fase de formação contínua, considerada última do processo, que inclui todas as acções ou estratégias de desenvolvimento profissional (planificada ou não) no sentido de aperfeiçoamento e crescimento profissionais.

Desta forma, podemos destacar que, apesar de os dois elementos que alguns autores consideram-nos inseparáveis, mas podemos ter em conta o que o Marcelo na sua opinião lhe convém distinguir as três etapas na concepção do itinerário formativo do professor. Fica a ideia de que na formação inicial há uma aquisição de

competências enquanto que na formação contínua o professor aperfeiçoa ou enriquece os seus conhecimentos profissionais e o desenvolvimento de competências. A nosso ver, cada etapa complemeta a outra para um melhor exercício profissional.

É justamente por meio da formação interpessoal que os professores podem encontrar caminhos que auxiliam no seu aperfeiçoamento pessoal e profissional. Portanto, os educadores que se preparam para a área de Educação Pré-escolar, devem estar em conexão com as novas perspectivas e desafios educacionais que exige a educação infantil uma competência polivalente e conhecimentos específicos, que integrem o cuidado e a educação na sua prática docente.

2.7. Agregação pedagógica dos professores do Ensino Superior

A partir da comprovação de que o professor desempenha um papel preponderante na educação que se espera para o século XXI, estes precisam de um determinado potencial de conhecimentos amplos na área de psicopedagogia e não só, nesta área como também noutros tipos de conhecimentos gerais. Portanto, numa instituição formadora não devia leccionar professores sem agregação pedagógica porque estes não serão capazes de enfrentar uma turma de forma correcta, por não possuírem uma formação específica.

Na nossa revisão da consulta bibliográfica, sobre o tema "Agregação Pedagógica", não foi-nos possível encontrar alguma coisa que ressaltasse a preocupação nuclear ou particular e que nos ajudasse a aprofundar tal tema, para estimular e encorajar os profissionais. Tal situação, remete-nos a alertar que se não tivermos um olhar atento à esta problemática, permaneceremos no mesmo caminho pois a realidade prática é e será a tarefa mais nobre com que sempre defrontar-se-ão tanto os educadores de infância, como os responsáveis da política educativa.

Se os profissionais de educação que têm a tarefa de preparar os futuros educadores não possuírem esta componente pedagógica, leva-nos a questionar o seguinte: que tipo de orientações pedagógicas os professores poderão passar aos estudantes

deste curso de formação? Não estarão a exercer a sua função de forma errônea? Será que no seu quotidiano os alunos têm conseguido construir os conhecimentos significativos?

Um aspecto crucial no que diz respeito a agregação pedagógica dos docentes, Massotta, exorta que "a docência ao nível superior exige professores com um domínio na área pedagógica, mas para este autor, em geral, esse é o ponto que tem sido demonstrado a carência de conhecimentos dos professores universitários no trabalho pedagógico. Se calhar, muitos deles, segundo o autor, nunca tiveram oportunidade de estar em contacto com essa área, seja porque veem-na como algo insignificante ou desnecessário, tal como: o próprio conceito de processo ensino-aprendizagem, o professor como conceptor e gestor do currículo, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo, a teoria e a prática básica da tecnologia educacional".

Tardif (2002) brinda-nos com algumas ideias neste sentido e uma delas explica, "os professores como profissionais constroem e desenvolvem diferentes saberes a partir de sua prática, os quais contribuem para a sua competência profissional". Não é em vão, que Nóvoa, (2001) alerta-nos sobre a formação de professores como um assunto fundamental, que deve ser compreendido como um ciclo que vai desde o ingresso de cada professor na escola, enquanto aluno, até o final da sua trajetória profissional, e ao longo deste percurso, não deve ser tida em conta apenas em um só momento, mas sim um processo longo com fases de aprendizagem de como aprende a ensinar.

As orientações sobre a formação de professores do Ensino Superior, estão previstas na legislação em vigor em Angola, requerendo, para o efeito, um perfil de saberes e competências profissionais dos docentes.

Neste contexto, os educadores que possuem uma formação superior em pedagogia para trabalhar no Ensino Pré-escolar, é necessário que estejam devidamente preparados e bem capacitados para desempenharem as suas funções, através de uma educação continuada, sobretudo em aspectos teóricos, metodológicos e práticos, para uma melhor execução do trabalho docente. Esta informação para

Joquebed, constitui uma lógica para quem tem a tarefa de ensinar... ao enaltecer “ quem sabe, também pode ensinar”, a ideia mostra a importância de contemplar-se à formação do professor universitário e a sua relação com os saberes adquiridos.

No começo de um novo milénio, as perspectivas actuais de educação, a educação apresenta-se numa dupla encruzilhada: de um lado, o desempenho do sistema escolar, não tem dado conta da universalização da educação básica de qualidade; de outro lado, as novas matrizes teóricas não apresentam ainda a consistência global necessária para indicar caminhos realmente seguros numa época de profundas e rápidas transformações (Gadotti,M.(2000).

Daí que Morosino (2000, p. 11) sobre a agregação pedagógica dos professores, questiona o seguinte:Quem é o docente universitário?O docente universitário está realmente preparado para lidar com as mudanças que sobrevivem no Ensino Superior em decorrência das transformações do terceiro milénio?Será que este docente é inovador, questionador, articulador de conhecimentos? Esses professores são capazes de promover aos seus alunos situações que possam criar mudanças nas suas próprias práticas?

Ainda Joquebed no seu trabalho de pesquisa, considera que “a relação existente nesses conhecimentos, provém de uma ligação da sua história com a sua cultura escolar anterior. Então, o professor também apoia-se em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, bem como de conhecimentos oriundos da sua própria prática profissional. Essa relação ao aspecto anterior, segundo o mesmo autor, a relação, é de facto, estreita e não se pode separar, pois estes, são interligados”.

Mas, outros autores como o Benedito e Pimenta (2008, p. 36), acrescentam que, “ o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização de prática intuitiva, autodidáctica, ou (...) segundo a rotina devido a inexistência de uma formação específica como professor universitário”.Portanto, como se constata nesse processo, as suas experiências jogam um papel importante as suas experiências como aluno. O modelo de ensino que predomina no sistema de Ensino Superior e as

reações dos seus alunos, embora não há que descartar do professorado, mas, ela é insuficiente (Benedito, p. 131).

O Ensino Superior também enfrenta determinadas dificuldades no que concerne a preparação dos docentes universitários. Desta maneira, cabe-nos formular algumas questões que consideramos fundamentais, como por exemplo: Qual tem sido a posição dos inspectores escolares ou outros agentes supervisores perante esta situação nestas instituições escolares?

Como tem se desenvolvido a actividade pedagógica dos professores sem agregação pedagógica no seu quotidiano na escola? Que saberes poderão adquirir/construir os seus alunos que estão sendo preparados para a docência?

Essas e outras perguntas podem constituir, sem dúvida, um conjunto para discussões dos profissionais de educação para mostrar o quão é importante a componente pedagógica no processo de ensino aprendizagem. É possível que isso ainda se verifique num país como o nosso, devido a guerra prolongada durante muitos anos, mas, tudo pode acontecer a via de acesso à docência de pessoas sem habilitações profissionais, visto que a oferta profissionalizada para a procura de docentes ainda é elevada. É certo e evidente tal facto, mas este mal, ao mesmo tempo, que não se mantenha prolongada.

É bem verdade que a forma como é feito o recrutamento dos candidatos à docência sem as competências pedagógicas, nas instituições formadoras não é a mais correcta, tem sido muito notória no seio dos estudantes recém-formados como aqueles já formados há muitos anos nas diversas áreas do saber.

O professor a ser seleccionado para leccionar a uma instituição formadora, deveria possuir uma qualificação profissional para a docência que corresponda às necessidades do desempenho profissional no respectivo nível de educação e ensino. Daí que é fundamental haver uma definição precisa dos perfis de competências (...) para o ingresso à carreira docente, visto que esta é uma das áreas que tem um objectivo muito claro, o de preparar o homem para a vida (Bátolo, P., 2003). Se o

estudante recebe uma formação deformada, também obterá maus resultados no futuro.

Por haver poucos profissionais formados na área de EPE a nível superior em Angola, entende-se que devido a consequente necessidade de recrutamento deste, algumas instituições formadoras procuram de certa forma, diversificar o corpo docente tendo em conta os currículos e as disciplinas que os portadores foram tendo ao longo da sua carreira formativa, e por fim, acabam por serem classificados como pedagogos. Esta posição na nossa opinião, consideramos errônea a situação, pois é necessário que tais instituições tomem medidas necessárias que favoreçam um trabalho coeso e preciso para colmatar tais procedimentos.

Pimenta e Lima (2010), consideram a prática como uma imitação de modelos, a profissão de professores também é uma prática, pois o modo de aprender a profissão, na perspectiva da imitação, será a partir da observação, reprodução, e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática considerados bons.

Em muitos casos, os nossos estudantes aprendem connosco na sua observação, imitando outras formas, a partir da análise crítica no nosso modo de ser, e paulatinamente, escolhem, separam aquilo que consideram adequado e acrescentam aos novos modos de actuar. Alves, M. (2007) demonstrou que, a prática pedagógica e o exercício de profissão devem ser considerados como factores de desenvolvimento e de aprendizagem do próprio educador.

A nova política educativa, na perspectiva do MED em Angola, para o período entre 2009 a 2013, o objectivo global era de promover o desenvolvimento humano com base na garantia do direito à uma educação de qualidade para todos os angolanos e actividade docente, profissionais terem em conta as novas teorias psicopedagógicas. Daí que

"os currículos elaborados com conteúdos essenciais desde a Educação Pré-escolar até ao II Ciclo do Ensino Secundário, prevêm um trabalho integrado e na base das teorias contemporâneas, e reflectindo sempre sobre para quem, o

que ensinar como ensinar e aprender, reconhecendo assim, a diversidade, diferenças sociais".

Esta perspectiva vem a reforçar aquilo que se tem constatado em sala de aula onde alguns educadores utilizam metodologias passivas . Acrediamos que a mudança destes profissionais levarão o seu tempo em dependência da vontade e uma tomada de consciência. Deste modo, qual é o papel das teorias non decurso do estágio dos estudantes? Nas acções pedagógicas, as teorias exercem um papel fundamental para iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as acções dos sujeitos

No entanto, ao longo das práticas educativas do curso de estágio de educadores, os autores recomendam que é necessário possibilitar que os futuros educadores compreendam a complexidade das práticas para os seus profissionais no preparo para a sua inserção no mercado de trabalho. Assim, a relação entre a teoria e a prática na actualidade, constituem elementos de grande importância por iluminar as perspectivas para uma nova concepção de estágio. Nesta perspectiva, Pimenta realça que a finalidade do estágio consiste em propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual actuará.

Concluimos neste temática destacando a sugestão de Masotta, "Na contratação do corpo docente com a necessidade de seleccionar professores com competência pedagógica ou investindo na formação pedagógica destes, fazendo com que aliem à sua capacidade científica em determinada área um profundo conhecimento sobre o processo de aprendizagem, a relação professor-aluno, a organização curricular e a estratégia a ser usada em sala de aula".

2.8. Práticas pedagógicas: chave do sucesso da formação de educadores de infância

Nos dias de hoje, a formação de professores, constitui em qualquer sistema da educação um factor decisivo para implementar e consolidar a reforma educativa, na medida em que, incentiva a participação dos mesmos na inovação e na melhoria de qualidade de ensino. Os conhecimentos e as actividades que constituem a base

formativa dos futuros professores, têm a finalidade de permitir que estes tenham ferramentas teóricas e metodológicas para a compreensão da escola, do sistema de ensino e das políticas educacionais.

Essa formação tem por objectivos: i) preparar o estudante estagiário para realização de actividades nas escolas com os professores bem como para o exercício de análise, avaliação e crítica que possibilita a intervenção a partir dos desafios e dificuldades que a rotina do estágio revela nas escolas; incorporar a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa mediante análise problematização da sua prática pedagógica. Formozinho estabelece de acordo com as especificidades intrínsecas ao ofício de professor, as componentes da prática pedagógica de professores com etapas seguintes:

na primeira etapa, representada pelo desempenho do ofício de alunos;
na segunda etapa, diz respeito a formação prática do futuro professor, onde o aluno neste período, deve ter capacidade de avaliar os seus formadores;
na terceira etapa, é identificada por uma prática intencional e assumida a prática pedagógica. Esta formação prática dos professores, baseia-se numa perspectiva que considera as aprendizagens experienciais e os processos de socialização dos estagiários.

Nas abordagens da formação voltada para profissionais que já actuam na área de docência, é fundamental que os temas tenham relação com as práticas pedagógicas. A profissão docente converte-se em um elemento chave nas sociedades para poder assimilar os câmbios da sociedade do conhecimento. Então, qualquer discussão sobre o desenvolvimento profissional, deve-se ter em conta o que significa ser profissional e à medida em que os profissionais podem exercer a sua real tarefa com dignidade, autonomia e responsabilidade.

A realidade angolana das instituições infantis em relação a melhoria, ainda é um caminho a percorrer, porque alguns indícios pedagógicos têm demonstrado que a concepção tradicional de ensino vai aos poucos cedendo lugar para as novas

abordagens e as novas propostas didácticas. Mas, a realidade dos últimos anos, com a implementação da Reforma Educativa, vem ganhando maior impacto e importância na medida em que os próprios educadores vão ganhando confiança e consciência do seu trabalho quotidiano.

Com esta abordagem, acreditamos que este trabalho contribuirá, significativamente para o desenvolvimento das práticas pedagógicas do dia-a-dia do educador, com a responsabilidade de relacionar sempre a teoria com a prática pois estes dois elementos são implicitamente indissociáveis no processo docente educativo.

Ao longo do tempo o trabalho pedagógico vai se tornando cada vez mais eficaz promovendo desta forma, benefícios, mediante a prática pedagógica, desde que haja a efectivação da aprendizagem até à socialização, pois já é tempo de mudarmos as nossas atitudes, comportamento e agirmos com um pensamento reflexivo em acções pedagógicas e paulatinamente abandonar os conceitos com carácter passivo nas metodologias. Essas componentes, só são possíveis realmente ao longo do tempo na medida que se vai abordando as várias teorias da pedagogia e psicologia.

2.9. Competências do orientador de estágio

No processo de orientação de estágio ao conceber o ensino como uma tecnologia, Zahori (1988), procura desenvolver no professor em formação de competências técnicas de ensino, que inclua o diagnóstico, a análise a antecipação de capacidades, destrezas e mecanismos de avaliação dos alunos, assim como a monitorização do comportamento do ensino do estagiário, a análise dos conteúdos de ensino, dos objectivos educacionais e o reconhecimento de estratégias alternativas para os concretizar, (Durkin, 1987).

É bem verdade que, o orientador carece sempre destas preocupações no seu trabalho com os estagiários, precisando sempre de levar a cabo um diagnóstico para melhor conhecer os seus alunos e fazer uma análise de todo este conjunto de dados e conseqüentemente e um acompanhamento. O orientador é um especialista por excelência no domínio das técnicas de ensino, cria situações no treino com vista à

aquisição por parte dos sujeitos em formação das técnicas e competências consideradas eficazes. (Howy, 1987).

No decorrer das actividades de estágio, o orientador tem a missão crucial de orientar todo o processo de estágio, e o ideal na nossa visão, deveria ter um rácio aluno/orientador de 15 a 20 estudantes; mas na nossa realidade não é possível acontecer, por haver poucos espaços e muitos estudantes que solicitam este curso.

Sergiovanni e Starratt (1985) explicam que tal situação conduz que os estagiários confiem na sabedoria do orientador, na sua capacidade diagnóstica, de análise de problemas de ensino e nas suas prescrições formativas. Acreditamos que haja esta ideia por parte dos formandos, desde que se identifique nos orientadores esta capacidade que ajude nos alunos a reconhecerem tais procedimentos.

Na mesma linha de pensamento, estes autores enaltecem que é necessário que o orientador estabeleça uma abordagem directiva burocrática, que pressupõe o orientador dominar e usar o conhecimento científico, sendo uma das fontes de saber especializado para identificar a melhor prática de supervisão e a melhor maneira de ensinar.

O responsável pelas PP, para além das tarefas de orientar, ainda tem a dever organizar encontros nos diferentes períodos com os estagiários, actividades específicas, análises do cumprimento das tarefas orientadas nas acções do campo deverá criar um diálogo claro e aberto, dando oportunidades aos estagiários a se pronunciarem das dificuldades identificadas ao longo das suas actividades, e tais aspectos devem ser analisados e superados na base de diálogo entre o orientador e os estagiários.

Doyole, (1986) afirma que o domínio dos métodos pedagógicos por parte do orientador, permite-lhe desenvolver no estagiário competências específicas de desenvolver a gestão de aula, de modo ele consiga saber prever e controlar o que está a passar em aula, mantendo os alunos empenhados e interessados na actividade.

Por isso, o orientador de estágio tem uma tarefa fundamental neste processo, isto é, valer-se de algumas estratégias no sentido de possibilitar que os alunos desenvolvam habilidades de pesquisar e de construir conhecimentos a partir do estágio; promoção de diálogo entre os estagiários para a partilha de experiências.

Daí que, a prática pedagógica é, uma componente fundamental do curso destinada a iniciar formalmente no mundo da prática profissional docente que concretiza-se através de actividades diferenciadas ao longo do curso assim como nos períodos de duração crescente e responsabilização progressiva.

Algumas experiências recentes entendem que a transformações das práticas docentes só se efectivam na medida em que o professor amplia a sua consciência sobre a própria prática, (Gomes, P. A.,1992).

A formação de educadores constitui uma das componentes cruciais do sistema de Educação que merece uma especial atenção já que têm a missão de formar os quadros com uma capacidade científicos – técnicos, cultural, moral e cívica do futuro profissional para o desenvolvimento de toda política educacional.

O Regulamento das práticas pedagógicas do curso de licenciatura para educadores de infância, descreve o perfil geral de desempenho dos seus responsáveis, exigências para a organização dos Projectos da referida formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes dos quais o educador no seu saber específico e integral, deve: promover as aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional, e os saberes são resultantes da produção das acções concretas; promover aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade; exercer a sua actividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola.

2.10. Desenvolvimento vocacional dos candidatos ao curso de formação de educadores de infância/professores

Muller, Marina ((1988, p. 15) enaltece que a vocação provém de "vocar", "chamar", reflectindo-se ao chamado divino. A ideia de ser convocado à existência e cumprir uma missão pessoal nela. A vocação " não nasce", mas sim "faz-se", constrói-se subjectiva e historicamente em interacção com outros, segundo as oportunidades familiares e as disposições pessoais.

A orientação não é, então, o suceder de conselhos nem uma predição do futuro por obra de testes que supostamente sabem mais acerca do sujeito..A orientação vocacional é uma intervenção requerida a partir das instituições educacionais, dos sujeitos ou de seus pais nos momentos de mudanças, como consequente desconcerto e as dúvidas para resolver conflitos.

A vocação dos candidatos a professores de qualquer nível do curso, tem se verificado em diversas Faculdades de Angola, por um lado, porque nem sempre estes recebem orientações antes de frequentar um determinado curso, o que ajudaria ao nosso ver, encontrar um significado para cada candidato. Por outro lado, na maioria dos candidatos escolhe um curso não por vocação, mas sim porque há poucas oportunidades na escolha. Na nossa opinião, muitos dos estudantes ao longo da formação, chegam a ponto de fracassar e não alcançam os resultados satisfatórios, acabam desistindo e procurar outros cursos do seu agrado.

Swain (1984:54), aponta os problemas de carácter vocacional como decorrentes de dificuldades ao nível da identidade profissional, do auto-conhecimento, da exploração ou, por exemplo, do nível de compromisso com a escolha. Em alguns casos, o problema poderá ter início muito precoce e "arrastar-se" ao longo de todo o curso (ou para além deste), ou afectar diversas áreas do funcionamento do indivíduo, como por exemplo: o rendimento escolar baixo, depressão ou desistência às aulas, são exemplos de algumas manifestações resultantes da indecisão vocacional ou insatisfação com o curso escolhido. (Swain, 1984; Gordon, 1995). Com isso, é preciso uma pesquisa que procura dar respostas sobre "como" e porquê " acontecem

estas situações da vocação dos indivíduos que pretendem alcançar um determinado curso.

O estágio constitui um impacto fundamental no desenvolvimento vocacional do candidato a professor, pois segundo o modelo de Chickering (1993:69), esclarece que

“as questões vocacionais insurgem-se como um dos vectores centrais do desenvolvimento psicossocial destes jovens adultos, assumindo particular expressão entre aqueles que estão prestes a entrar para o mundo de trabalho. Tratando-se do estágio pedagógico de uma “ante-câmara “ entre estes dois contextos desenvolvidos (Ensino Médio e o Mundo de Trabalho), e pela qualidade e intensidade dos desafios e vivências que encerram.

Muller, afirma " um dos problemas que complica a escolha vocacional dos adolescentes é o medo, que toma diversas formas, a mesma autora, aponta outro aspecto importante que prepara a escolha vocacional é dado pela escola com as suas propostas culturais e sociais. O panorama não é alentador neste sentido, é cada vez maior o desinteresse e a frustração que a escola gera nos estudantes, a insatisfação e até a hostilidade pelos adolescentes nos estudos.

Segundo a autora a escola não ensina a escolher, a pensar, a colocar a resolver conflitos sobre a realidade social cultural, histórica e profissional. Na nossa visão, o que se deve fazer, é ajudar o adolescente ou o jovem orientar para que não haja no futuro fracassos e arrependimentos na escolha de cursos.

A realidade angolana, tem sido um dos casos que as direcções das instituições formadoras a nível médio e superior, não se preocupam em ajudar na orientação da escolha de cursos aos jovens. Isso faz com que estes se sintam desorientados, talvez assustados na escolha vocacional. Muller nos alerta que "aprender a escolher é vital para o adolescente de hoje, que serão homens do século XXI, e chegar à uma escolha vocacional, supõe um processo de tomada de decisão e consciência de si mesmo ... (p. 143).

Alguns autores assumem-no como etapa determinante do desenvolvimento vocacional destes indivíduos, tal como explicam os autores Feiman-Nemser e Buchann, (1987). Contudo, como todas as profissões, a de professor possui estas especificidades. As qualidades académicas têm a ver com o "saber-fazer" e as qualidades pedagógicas são as "metodologias e técnicas que são utilizadas no exercício da sua actividade profissional".

Zassala destaca que o problema de escolha de profissão é bastante antigo, não é novidade nos dias de hoje, pois este assunto, já há muitos anos foi alvo de muitas discussões. Mas actualmente, com o surgimento da orientação vocacional ou profissional muitos recorrem-se a pesquisá-lo.

O mesmo autor afirma "os jovens angolanos interiorizam certos preconceitos e estereótipos profissionais". No nosso quotidiano, tem sido verídico casos deste género. Portanto, em alguns casos, é notório entre os jovens apresentarem certos preconceitos profissionais, causados por determinados factores tais como: o desconhecimento desta abordagem e a falta de orientação precisa neste sentido que faz com que criem uma mentalidade negativa face à determinadas carreiras, o que pode causar-lhes mau estar nos seus contextos profissionais. Ele ainda esclarece que não importa o tipo de profissão exercido por um determinado jovem, o mais certo é que, a falta de orientação vocacional no momento de ingresso à uma carreira, parece os jovens estarem a sentirem-se desorientados.

Docência, "é uma profissão que se aprende desde que o sujeito entra na escola, pela observação do comportamento dos nossos professores, onde com outras profissões não acontece. (Zassala, 2012. p 11), ainda considera a profissão "uma actividade, uma ocupação especializada que pode ser de nível base, médio ou superior, pressupondo um determinado preparo".

2.11. Motivação dos educadores recém-formados

A motivação vem da palavra "móvil" que significa mover e "ções" que significa ação. Segundo o Dicionário Aurélio, citado por Miranda, C. na sua dissertação de mestrado: *motivação – acto ou efeito de motivar, exposição de motivos ou causas,*

conjunto de factores, os quais agem entre si, e determinam a conduta de um individuo. Contudo, certas pessoas com uma auto-motivação é um assunto fundamental para quem exerce uma actividade laboral.

Uma pessoa auto-motivada procura fazer o melhor para agradar a si, acredita no seu potencial e sempre encontra uma saída mesmo em situações difíceis, ao passo que, pessoas com baixa estima reclamam de tudo e não conseguem encontrar na própria personalidade factores que dêem forças para desempenhar um bom trabalho e a desmotivação um elemento que pode ser de certa forma prejudicial. Um factor que deve ser levado em consideração quanto à motivação, refere-se ao conceito de auto-estima, gostar de si mesmo e valorizar-se, são factores que garantem uma boa auto-motivação.

De acordo com Bergamini (2008) afirma que, "... Ninguém pode motivar ninguém, as pessoas já trazem dentro de si expectativas próprias capazes de activar a busca de objetivos já estabelecidos. Portanto, como autor bem mostrou no seu artigo na RAE em 12/1986, "A preocupação mais correcta, não deve ser aquela que busca o que fazer para motivar pessoas, mas especialmente a que esteja voltada para estratégias que busquem evitar que elas desmotivem (Bergamini, 1986, p. 8).

Se o impulso motivacional é interno e individual preso às características de personalidade, não se podem procurar fórmulas genéricas para o assunto, mas particularizá-lo em cada momento e para cada pessoa. Isto significa que a motivação tem a ver com o ser de cada pessoa, pois há pessoas que podem ser motivadas e não se aperceber das coisas, a sua personalidade pode ser muito decisiva o que impede a motivação a determinadas coisas. Daí que, no contexto educativo, os profissionais motivados, a sua actividade pedagógica é muito mais eficaz e produz bons resultados em sala de aula.

2.12. Modalidades de estágio para educadores de infância

O estágio tem uma finalidade de oferecer as componentes pedagógicas aos estudantes do curso de formação de educadores de infância, dando oportunidades de aprender com a prática pedagógica do quotidiano.

Pires, (2004; p. 165) expressa "... é possível deixar ao professor a tarefa de integrar e transpor o seu saber para o saber fazer, sem oportunidade de participar de uma reflexão colectiva e sistemática sobre esse processo". O estágio é também considerado um espaço no processo educativo, Pimenta e Lima afirmam "a educação é uma prática, mas intencionada pela teoria. Para os autores, a construção do conhecimento se dá através da prática da pesquisa. Aprender a ensinar e só ocorrem significativamente quando decorrem de uma postura investigativa de trabalho pelos estagiários.

Portanto, no processo educativo, a teoria e a prática associam-se e a educação é sempre uma prática intencional pela prática. O estágio e as experiências docentes acumuladas assumem um papel relevante na formação dos educadores. Estes autores consideram o estágio como campo de conhecimento que se produz na interacção entre os cursos de formação e o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas, o estágio pode constituir em actividade de pesquisa.

2.12.1. Tipos de estágio

O estágio pode ser obrigatório ou não-obrigatório, de acordo com as diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e com o projeto pedagógico do curso.

- Estágio obrigatório: é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma.
- Estágio não obrigatório: é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória. Existe casos de estágio realizado à distância, que para Angola não é ainda habitual em determinadas instituições formadoras.

O estágio é uma fase especial do processo de aprendizagem, pois permite que o estudante, enquanto adquire conhecimentos académicos, desenvolva a prática profissional, conhecendo as oportunidades e dificuldades da sua área de actuação e, ao mesmo tempo, apresentando propostas inovadoras e se preparando para

situações de adversidade. É nessa fase que o estudante-estagiário tem oportunidade de avaliar sua opção profissional em relação ao seu potencial, as suas aptidões e expectativas de vida profissional. Além disso, é uma excelente oportunidade de orientar os passos dos novos profissionais, testando suas habilidades e vocações na prática do dia-a-dia e estimulando gradativamente a sua mentalidade empreendedora, seu comportamento ético-profissional e a formação da sua identidade profissional.

No momento de estágio, a realidade Angolana tem mostrado o estudante não ter a oportunidade de escolha do centro/instituição para levar a cabo as práticas pedagógicas (CI) pois estes são distribuídos conforme os CI solicitados pela instituição formadora. A transformação das práticas docentes só efectivam-se, se o educador amplia o seu conhecimento sobre a própria prática, como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade (Pimenta e Lima, 2010).

Esta ideia dos autores, leva-nos a reflectir que o educador que está em pleno exercício das PP, se não ganhar a consciência sobre aquilo que faz, será em vão o seu esforço. Só se alcançará um trabalho perfeito desde que os primeiros momentos consiga valorizar e dar um significado real do trabalho que faz para estar em perfeitas condições e perceber o desenvolvimento do processo das PP.

CAPÍTULO IV. FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA DO TRABALHO EMPÍRICO

Etimologicamente, metodologia significa o estudo de métodos, a lógica na investigação, dos métodos. No seu sentido mais geral, a metodologia refere-se a maneira de realizar a investigação, respondendo assim à determinada pergunta e perceber por que se fazem assim as coisas e não de outra maneira. Refere-se ainda ao modo de invocar os problemas e de buscar as respostas.

Portanto, a metodologia é o estudo sistemático e lógico dos princípios que regem a investigação. Nesta ideia, Alzina e Rafael (2004), afirmam que a metodologia constitui um marco conceptual de referência e coerência lógica para descobrir, explicar e justificar o caminho a percorrer, com os princípios e os métodos mais adequados para um projecto de investigação particular (...).

A pesquisa tem sido um objectivo, na medida em que obedece à sua racionalidade, assente na originalidade dos argumentos e problemas abordados seguindo um método. "Há, por outro lado, a dimensão subjectiva do envolvimento do pesquisador com o seu objecto de estudo, sempre revestido de uma objectividade". Pretende-se, com isso, na pesquisa descobrir as respostas para os problemas, mediante o emprego de procedimento idênticos, do ponto de vista da natureza da nossa pesquisa.

Neste trabalho, procuramos constatar algumas respostas das questões propostas e concebidas inicialmente nesta investigação. MINAYO (1993; p. 23), vendo num prisma mais filosófico, considera a pesquisa como uma actividade básica das ciências na sua integração e descoberta da realidade. Mas, Demo (1996, p.34), vê a pesquisa como uma actividade quotidiana, como uma atitude, um questionamento sistemático crítico e criativo (...).

Concordando com a ideia dos autores, são verdadeiras certas as suas afirmações ao considerarem a pesquisa como actividade básica das ciências, pois que o nosso dia-a-dia, está em constante procura e busca das várias realidades, respondidas através

das ciências no sentido de descortinar as respostas que conduzem à várias realidades que podem ser alcançadas com a utilização de determinados métodos e técnicas que auxiliar as referidas pesquisas.

2.13. Triangulação dos dados do trabalho empírico

GIL (1999: p. 42), diz, o objectivo da pesquisa tem carácter pragmático e é um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O foco da pesquisa qualitativa possui, por inerência, uma multiplicidade de métodos (Flick, 1998, p. 229). No entanto, o uso dos referidos métodos ou da triangulação, reflecte uma tentativa de assegurar a compreensão em profundidade do fenómeno em questão.

Na mesma linha de pensamento, Guba e Lincoln (1985), sublinham que a triangulação permite a verificação da informação sobre um determinado assunto, na perspectiva de actores ou participantes diversos e confere maior confiança aos dados obtidos, através de metodologias diversificadas. Isso possibilita emergir de múltiplas perspectivas válidas, derivadas do mesmo contexto ou evento, conduzindo-nos a uma apresentação longitudinal.

Berg (2001), define a “Triangulação” como o uso de múltiplas técnicas de recolha de dados (geralmente três para a investigação do mesmo fenómeno).

A triangulação é um processo que pode ser tratado em três, pois muitos autores a concebem de diferentes categorias, como descreve Denzin (1978, p. 295); são quatro categorias sobre a triangulação: 1) triangulação de dados que se subdivide em três subtipos: tempo, espaço e pessoa; 2) triangulação do investigador que consiste no uso de múltiplos, em vez de simples observadores do mesmo objecto; 3) teoria de triangulação, que consiste na utilização de múltiplas perspectiva, em vez de uma simples relação ao mesmo conjunto de objectos; 4) triangulação metodológica, que pode implicar a triangulação de método e a entre-triangulação de método.

Neste capítulo, apresentamos fundamentando, o nosso trabalho de investigação, relativamente às opções metodológicas escolhidas, atendendo a multiplicidade de

pressupostos metodológicos possíveis e as técnicas de recolha de dados, escolhendo os que pareceram-nos mais adequados aos objectivos do nosso trabalho, optando assim, pelo paradigma qualitativo, devido à ambiguidade que esta metodologia comporta e a obrigação de fazer uma descrição exhaustiva dos procedimentos, para a garantia da validade da investigação; considera-se assim, que há uma relação entre o mundo real e o sujeito, isto é, o vínculo indissociável entre o mundo objectivo e a subjectividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.

Por isso, Licoln e Guba (1985, p. 40), oferecem-nos a possibilidade de uma confrontação com realidades múltiplas, no sentido em que se expõe mais directamente à natureza do ajuste e uma melhor avaliação da sua postura de interacção com o fenómeno descrito.

Deste modo, a pesquisa qualitativa como um conjunto de actividades interpretativas, não privilegia nenhuma e única prática metodológica em relação à outra. Daí que se torna difícil definir claramente a pesquisa qualitativa como um terreno de discussão ou de discurso. Ela não possui uma teoria ou um paradigma nitidamente próprio.

A pesquisa qualitativa, caracteriza-se como um estudo de caso. Para Minayo (2004), a pesquisa qualitativa responde à questões muito particulares. Ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, e isso refere-se a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenómenos, sendo que estes não podem ser quantificados.

O estudo de caso, por sua vez, conforme Gómez, Flores e Jiménez (1996), facilitam a compreensão do pesquisador, do fenómeno que se está a investigar, podendo descobrir novos significados, ampliar a experiência ou confirmar o que se sabe.

2.14. Pesquisa qualitativa: conceitos e características fundamentais

A expressão "pesquisa qualitativa" compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas, que visam a descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem como objectivo traduzir e expressar o sentido dos fenómenos do mundo social, tratando-se de reduzir a distância entre o indicado e indicador e indicado, entre teoria e dados; entre contextos e acção (Maaneni 1979, p. 520).

Denzin, N. (1978) enaltece o conceito de pesquisa qualitativa de que em si mesma, é um campo de investigação. Ela atravessa disciplinas, campos e temas. Em termos de pesquisa qualitativa, encontra-se uma família interligada e complexa de termos, conceitos e suposições que deve actuar dentro do complexo histórico.

A pesquisa qualitativa tem um significado diferente em cada um desses momentos. Assim, à pesquisa qualitativa, pode-se oferecer uma definição genérica, inicial: a pesquisa qualitativa é uma actividade situada que localiza o observador no mundo, consiste num conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo numa série de representações, incluindo as notas de campo das entrevistas, das conversas, das fotografias, das gravações, os lembretes, etc.

Os estudos da pesquisa qualitativa diferem entre si no método, na forma e nos objectos. Neste pensamento, Godoy (1995, p.62) ressalta a diversidade existente entre os trabalhos qualitativos e enumera um conjunto de características essenciais capazes de identificar uma pesquisa desse tipo, nomeadamente: **i)** ambiente natural como fonte directa de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; **ii)** o carácter descritivo; **iii)** o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador; **iv)** enfoque indutivo.

Os estudos qualitativos na sua maioria, são feitos no local de origem dos dados: não impede o pesquisador de empregar a lógica do empirismo científico, mas, parte da

posição de que seja mais apropriado empregar a perspectiva da análise fenomenológica, quando se trata de fenómenos singulares e dotados de certo grau de ambiguidade. O trabalho de descrição tem carácter fundamental em estudo qualitativo, pois é por meio deste que os dados são colectados (Mannino, 1979, p. 668).

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 149), os dados obtidos através da análise qualitativa são simultaneamente as provas e as pistas, redigidos cuidadosamente, servem como factos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação não fundamentada. Os mesmos autores ainda afirmam que, “os dados ligam-nos ao mundo empírico e, quando sistemática e rigorosamente recolhidos, ligam uma investigação qualitativa à outras formas de ciência. Para este autor, os dados incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspectos da vida que pretendemos explorar” (p. 150).

2.15. Sujeitos da investigação

A selecção dos sujeitos da investigação, não foi-nos muito difícil de definir mas sentimos, ao longo da pesquisa, ser reduzido o número da população participante, devido ao facto de os alunos estagiários se encontrarem no fim do ano lectivo e com muitas tarefas, como a elaboração de relatórios de estágios e a monografia. Daí que no início, poucos mostraram interesse, e foi necessário um trabalho de sensibilização.

De acordo com Gómez, Flores & Jiménez (1996) na pesquisa qualitativa, as pessoas ou grupos não são seleccionados ao acaso, para completar uma amostragem (...) se escolhe uma a uma, de acordo com a vontade do pesquisador, de maneira que atendam aos critérios ou atributos estabelecidos pelo pesquisador. *Para obter uma boa pesquisa,*

“é necessário escolher pessoas que serão investigadas, sendo que, na medida do possível estas pessoas sejam já conhecidas pelo pesquisador ou apresentadas a ele por outras pessoas de relação de investigação” (1996).

Por isso, alguns autores aconselham que na medida do possível, ao falar a mesma língua do pesquisado, o pesquisador deve descer do "pedestal cultural", deixar de lado momentaneamente o seu capital cultural, para que ambos (P+P) possam entender. Se isso não acontecer, provavelmente o pesquisador se sentirá constrangido e a relação entre ambos se tornará difícil. Desta maneira, os sujeitos da investigação que participaram no nosso estudo, constituem um grupo de cinco estudantes estagiários, duas orientadoras de estágio pedagógico.

O trabalho com os sujeitos da investigação é fundamental mas, em primeiro lugar, devem ser tido em conta os seguintes aspectos: a sua aparência física, a sua forma comportamental, a sua forma de falar, a forma de agir e de pensar. Estes são alguns dos elementos que ajudam a conhecer o entrevistado. Assim, ao longo do diálogo, o investigador deve ter em atenção o registo dos depoimentos, usar as palavras dos observados. Contudo, tendo constatado que a população definida não satisfazia a nossa pesquisa, fomos obrigados a acrescentar um grupo de quatro especialistas de EPE, no sentido de completar algumas informações das entrevistas com os grupos inicialmente escolhidos.

2.16. Estudo de caso

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões de tipo "como" e "por quê", quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenómenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. Pode-se complementar esse estudo de caso exploratório.

Neste contexto, Yin (2003), chama a atenção de que, com outros dois tipos de estudos exploratórios e descritivos, independentemente do tipo de estudo de caso, os pesquisadores devem ter muito cuidado ao projectar e realizar estudos de caso, a fim de superar as tradicionais críticas que se fazem com o método.

Como estratégia de pesquisa em várias situações, utiliza-se o estudo de caso, para contribuir com o conhecimento que temos dos fenómenos individuais, organizacionais, políticos e de grupo, além de outros fenómenos relacionados.

De forma não surpreendente, o estudo de caso tem-se constituído uma estratégia comum de pesquisa da psicologia, sociologia, ciências políticas, trabalho social (Gigun, 1994), administração (Ghauri e Gronhaug, 2002) e a planificação social. Portanto, o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real (Stake, 1995)

A característica que melhor identifica e destingue esta abordagem metodológica, é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o "caso", (Yin, 1994). Contudo, a definição de "caso" segundo o autor, é quase tudo que pode ser um caso: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação. Pode ser também uma decisão, uma política, um processo, um incidente ou acontecimento imprevisto, (...).

A finalidade da pesquisa, é sempre holística (sistemática, ampla, integrada), ou seja, visa preservar e compreender o caso no seu todo e na sua unicidade, razão pela qual, vários autores preferem a expressão "estratégia" à de metodologia de investigação (Ponte, 1994; Punche, 1998; Gomez et al, 1996).

É de realçar que em estudo de caso, encontramos uma diversidade de “casos” e de “objectivos”; daí que podemos por sua vez, também, encontrar diversos tipos de estudo de caso. Yin (1994), Bogdan, Bilken (1994), Punch (1998) e outros, diferenciam o estudo de caso, como se tratasse, um estudo de caso único; estudo de caso múltiplo, e sobre esta abordagem, Stake (1995) distingue três tipos de estudo de caso: o estudo de caso intrínseco, instrumental e colectivo.

Correlação a caracterização do estudo de caso, Ludke e André (1986) destacam sete aspectos para a investigação qualitativa, nomeadamente:

- (1). Visam a descoberta, na medida em que podem surgir, em qualquer altura, novos elementos e aspectos importantes para a investigação, além dos pressupostos do enquadramento teórico inicial;
- (2). Enfatizam a interpretação em contexto, pois todo o estudo desta natureza tem que ter em conta as características da escola, o meio social em que está inserida, os recursos materiais e humanos, entre outros aspectos;
- (3). Retratam a realidade de forma completa e profunda;
- (4). Usam uma variedade de fontes de informação;
- (5). Permitem generalizações naturalistas;
- (6). Procuram representar as diferentes perspectivas presentes numa situação social;
- (7). Utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros métodos de investigação.

Enquanto que, Ponte (1994: p. 3) caracteriza o estudo de caso como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês” evidenciando a sua unidade e identidade própria. É uma investigação que se assume como particularista, isto é, debruça-se deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico.” Portanto, «O estudo de caso qualitativo caracteriza-se pelo seu carácter descritivo, indutivo, particular e a sua natureza heurística pode levar à compreensão do próprio estudo» (Merriam, 1988).

Em suma, o estudo de caso é uma investigação empírica (Yin, 1994); que se baseia no raciocínio indutivo (Gomez et al., 1996) que defende fortemente o trabalho de campo (Punch, 1998); que não é experimental (Ponte, 1994); que se baseia em fontes de dados múltiplas e variadas (Yin, 1994).

2.16.1. Objectivos e funções de estudo de caso

O estudo de caso é apresentado em diferentes opiniões sobre o objectivo, segundo alguns autores, como afirma Yin (1994) pode ser conduzido para um dos três propósitos básicos: explorar, descrever ou ainda explicar. Por seu lado, Guba & Lincoln (1994) consideram que, num estudo de caso o investigador pode: a) relatar ou registar os factos tal como sucederam; b) descrever situações ou factos;c) proporcionar conhecimentos acerca do fenómeno estudado; d) comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso.

Para Ponte (1994), existe o estudo de caso que apresenta duas funções, a saber: "descritiva" e, "análítica"e por sua vez, Merian (1994) refere que um estudo de caso consiste em "descrever, interpretar e avaliar".

Gomez (1994, p. 99) numa tentativa de sintetizar, em relação a questão, conclui, embora com diversas ideias contraditórias, posições, afirma que , os objectivos que orientam um estudo de caso podem ser em tudo coincidentes com os da investigação social em geral explorar, descrever,explicar, avaliar e transformar".

Yin, (1994), refere que, um estudo de caso é uma investigação que se baseia principalmente no trabalho de campo, estudando uma pessoa, um programa ou uma instituição na sua realidade, utilizando, para isso, entrevistas, observações, documentos, questionários, artefatos.

A questão de quando se deve utilizar ou não este tipo de metodologia, é respondida por Ponte (1991), que expressa, "os estudos de caso não se usam quando se quer conhecer propriedades gerais de toda uma população, para isso, utilizam-se outros tipos de metodologias, usam-se para compreender melhor as particularidades de uma dada situação ou um fenómeno em estudo. Este tipo de investigação, tem como principais vantagens a existência de um método ideal, para caracterizar e aprender acerca de um indivíduo em particular.Ainda apresenta outra vantagem muito importante em estudo de caso, que o facto de o investigador poder, a qualquer momento da investigação, alterar os métodos de recolha de dados e estruturar novas questões de investigação.

O diário de bordo constitui um dos principais instrumentos do estudo de caso. Segundo Bogdan e Biklen (1994), este é utilizado relativamente às notas de campo. O diário de bordo tem como objectivo ser um instrumento em que o investigador vai registando as notas retiradas das suas observações no campo. Bogdan e Bilken (1994:150), referem que essas notas são “ o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experimenta e pensa, no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo”.

Alguns dos dados obtidos na pesquisa podem sofrer influências que podem ser internas ou externas. Nesta perspectiva, Bogdan e Biklen (1994:151), enaltecem que “ acompanhar o desenvolvimento do projecto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos, ajuda a conhecer de forma consciente como ele ou ela foram influenciados pelos dados”.

2.17. Constatação do trabalho de investigação empírica

As constatações verificadas no nosso trabalho de pesquisa empírica, constituem aquelas observações registadas/anotadas na medida que fomos observando as actividades dos estagiários no Centro Infantil "Os Pequenos" estes ajudaram para aperfeiçoar algumas lacunas que forem surgindo ao longo das Práticas Pedagógicas. As referidas constatações podem ser identificadas em apêndice.

Alguns autores apresentam diferentes conceitos e tipologias de observação. Minon Rudio, (1999: 39) mostram no sentido mais amplo que observar não se trata apenas de ver, mas sim de examinar e auscultar, e para isso, o pesquisador deve estar atento a todas as situações que dizem respeito ao trabalho de investigação, para evitar determinadas interpretações erradas e deturpadas ou ainda fora do contexto da pesquisa.

A observação pode ser vista de duas formas nesta ideia, Rudio (1999) afirma haver dois tipos de observações: vulgar e a observação científica. Ele considera a observação vulgar, porque nessa, o homem aprende sobre o que é útil e necessário para a sua vida, desde as coisas mais simples. Enquanto que a observação científica, conceptual é aquela que enriquece e aprofunda a obsrvação vulgar, dando

maior validade, fidegnidade e eficácia. Assim, a observação científica potenciou de certo modo o nosso trabalho de maneira argumentada com cientificidade para percemos o fenómeno em estudo.

Entretanto, Estrela (1994. p. 269), reforça que a observação visa constituir para a afirmação de atitudes experimentais e que só através de uma prática pedagógica de carácter científico tornar-se-á possível ultrapassar o empirismo e fazer reflectir definitivamente a atitude tradicional que reduz a pedagogia a uma "arte".

Nós optamos pela observação de campo, por corresponder com o nosso interesse na descrição dos fenómenos o que ajudou-nos de certa forma, a compreender melhor os nossos resultados. É daí que, Cozby (1998, p.48) explica que, a observação é conduzida quando o investigador quer “ descrever e compreender o modo como as pessoas vivem, trabalham e se relacionam num detrminado contexto social (fidedigno) que o investigador se insere na instituição (...) podendo observar o próprio contexto".

A acção de observar implica considerar atentamente os factos para conhecê-los bem. Alarcão e Tavares (1987:p. 109), afirmam que, no contexto escolar, a observação é o conjunto de actividades destinadas a obter dados e informações sobre o que se passa no processo de ensino aprendizagem com a finalidade de mais tarde proceder a uma análise do processo numa ou noutra das variáveis em foco. Isso significa que o objecto da observação pode recair num ou noutro aspecto, no aluno, no ambiente físico da sala de aula, no ambiente sócio-relacional na utilização de materiais de ensino, na utilização do espaço ou do tempo, nos conteúdos, nos métodos, nas características dos sujeitos e outros. Constatamos mais uma vez que a observação, constitui um procedimento e uma técnica de recolha de dados e estes, devem ser bem analisadas no contexto da pesquisa.

"Os produtos da observação tomam geralmente, a forma de registos pelo investigador, ou registos em vídeo, realizados pelo investigador ou por outrem, sob sua orientação. A observação é distinguida habitualmente, de

três tipos, sendo nomeadamente: a observação estruturada, observação não estruturada e a observação semi-estruturada".

Na utilização das técnicas de recolha de dados é imprescindível o tipo de observação e a mesma pode ser classificada em estruturada e não estruturada. A observação estruturada caracteriza-se por ser uma acção minuciosamente planificada, com vista a atender critérios pré-estabelecidos. Assim, cabe ao pesquisador manter o objetivo possível, eliminando por completo sua influência sobre os fenómenos em estudo e limitando-se somente descrever informações precisas acerca do facto em questão.

Concluimos afirmando que a observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e apresenta geralmente aspectos fidedignos na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas questões das entrevistas.

2.18. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Neste trabalho de pesquisa, entendemos que os instrumentos mais adequados para atingir-se os objectivos é a realização das entrevistas, uma vez que permite ao investigador "desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo", Bogdan e Bilken, (1994;1334). Outra das razões que nos levaram a escolher a técnica de recolha de dados foi o factor de ser um processo metodológico muito reconhecido na área das Ciências Sociais, como afirmam (Bardin, 1995 ; Estrela, 1990;) e outros.

No processo de recolha de dados, o estudo de caso recorre a várias técnicas próprias da investigação qualitativa, nomeadamente o diário de bordo, o relatório, a entrevista e a observação. A utilização destes diferentes instrumentos, constitui uma forma de obtenção de dados de diferentes tipos, os quais proporcionam a possibilidade de cruzamento de informação. (Brunheira, s/d). No nosso caso, baseamo-nos nas várias fontes, uma forma de não correremos o risco na recolha de dados.

Embora os métodos de recolha de dados mais comuns num estudo de caso sejam a observação e as entrevistas, nenhum método pode ser descartado. O estudo de caso emprega vários métodos (entrevistas, observação participante e estudos de campo (Hamel, 1993).

Segundo Tesch (1999), a análise de dados de um estudo de caso pode ser vista em três tipos de análise , tais como:

a) análise interpretativa; que visa analisar, ao pormenor, todos os dados recolhidos com a finalidade de organizá-los em categorias, que possam explorar e explicar o fenómeno em estudo;

b) análise estrutural; dos dados com a finalidade de encontrar-se padrões que possam clarificar e/ou explicar a situação em estudo;

c) análise reflexiva; que visa, na sua essência, interpretar ou avaliar o fenómeno a ser estudado, quase sempre por julgamento ou intuição do investigador.

Não só a entrevista semi-estruturada, destaca a definição dos tópicos gerais de orientação, como também, permitir maior maleabilidade no desenvolvimento da entrevista. Alguns autores, tais como Abarello, Dingeffe, e outros, (1997:87) afirmam que, este género de entrevista, permite que o entrevistado estruture o seu pensamento em torno do objecto perspectivado e, por outro lado, ao definir-se o objecto de estudo, eliminam-se diversas considerações para as quais o entrevistado se deixa naturalmente arrastar e exige o aprofundamento dos pontos que ele próprio não teria explicitado.

Contudo, as entrevistas são interacções planeadas, previamente combinadas, entre duas ou mais pessoas, onde alguém é responsável por colocar questões referentes a um tema ou tópico específico de interesse e a outra (ou outras), cabe responder a essas questões (Lankshear e Knobel, 2008:15).

No processo de recolha de dados, o estudo de caso recorre a várias técnicas próprias da investigação qualitativa, nos apoiamos em diário de bordo, relatório, a entrevista e em observação. A utilização destes diferentes instrumentos, constitui

uma forma de obtenção de dados de diferentes tipos, os quais proporcionam a possibilidade de cruzamento de informação. (Brunheira, s/d).

No nosso caso, baseamo-nos nas várias fontes, uma forma de não correremos o risco e evitar falhas no momento da recolha de dados. Neste caso, tais instrumentos constituíram como ferramentas fundamentais para o enriquecimento do nosso trabalho de pesquisa. Na mesma linha de pensamento, Yin enaltece (1994:92), "a utilização de múltiplas fontes de dados na construção de um estudo de caso, permite-nos considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise e em simultâneo, permitem corroborar o mesmo fenómeno".

Os métodos de recolha de informações são escolhidos de acordo com a tarefa a ser cumprida (Bell, 1989). Assim, são utilizadas múltiplas fontes de evidência de dados, por permitirem por um lado, assegurar as diferentes perspectivas dos participantes no estudo e por outro, obter várias "medidas" do mesmo fenómeno, criando condições para uma triangulação dos dados, durante a fase de análise dos mesmos.

2.19. Entrevista com os participantes

O trabalho de entrevista teve em conta os seguintes participantes:

a) estudantes estagiários do 5ºano da Instituição "Própero"; b) orientadores de estágio no Centro Infantil "Os Pequenos"; c) especialista de Educação Pré-escolar a nível do MED.

Na nossa pesquisa, optamos pela entrevista semi-estruturada, onde há combinação de perguntas abertas e fechadas, e o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, segue um conjunto de questões previamente definidas, realizado num contexto muito semelhante ao de uma conversa informal.

Neste tipo de entrevista, geralmente, exige-se, que o entrevistador esteja atento para guiar no momento que achar oportuno, a discussão do assunto que interessa, fazendo perguntas adicionais para elucidar melhor as questões que não ficaram bem claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o entrevistado, tenha "fugido" ou esteja com dificuldades em percebê-las. Este tipo de entrevista é muito

utilizado, quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo o direccionamento maior para o tema, a fim de que os objectivos sejam alcançados.

As mais importantes fontes de informação para o estudo de caso são as entrevistas. Pode-se ficar preso a essa observação, por causa da associação usual que se faz entre a entrevista e o método de levantamento de dados. As entrevistas, porém, são também fontes essenciais de informação para o estudo de caso, ao longo do diálogo, parece as entrevistas como conversas guiadas, e não investigações estruturadas, isso ajuda sobremaneira a conhecer melhor os resultados obtidos. Em outras palavras, embora o investigador não esteja a seguir uma linha consistente de investigação, é bem provável que seu fluxo real de questões nas entrevistas de estudo de caso seja fluído, no lugar de rígido (Rubin, 1995).

Isso implica que o investigador, ao longo do processo de entrevista, exerça duas tarefas fundamentais: ao mesmo tempo satisfazer as necessidades da sua linha de investigação, e de forma simultânea, passar adiante de "questões amigáveis" e "não-ameaçadoras" nas suas entrevistas espontâneas, ou ainda não indagar sobre outros tópicos de natureza mais ampla e espontânea.

Quando isso acontece, exige-se maior cuidado na formulação das questões, a fim de que o investigador pareça "ingénuo" acerca do tópico e permita que o respondente faça comentários novos sobre ele, em contraste, se o entrevistador fizer perguntas direccionadas, o processo corroborativo da entrevista acabará por não ser entendido.

O propósito das entrevistas consiste em gerar informações detalhadas sobre um evento, programa ou pessoa, que não poderiam ser obtidas por meio de observação ou por outros meios. Nas entrevistas com os participantes, tivemos em conta uma série de regras a serem cumpridas, sendo uma delas, ouvir/escutar sem interrompê-los nas suas ideias, tudo alcançou-se, graças às várias técnicas utilizadas. Na condução das entrevistas, Natércio Afonso (1996) sublinha que, "durante a entrevista, é necessário saber ouvir, isto é, não interromper o pensamento do entrevistado, aceitar as pausas e, em geral, aceitar tudo que é dito, numa atitude de neutralidade atenta com empatia.

Antes da entrevista, tivemos o cuidado de saber se poderíamos utilizar os gravadores. Nos primeiros momentos tivemos, alguns receios por parte dos entrevistados o que nos obrigou à explicação do uso dos aparelhos de gravação. No fim acabaram por concenter-nos. Contudo, a questão comum de fazer a entrevista é saber se, se deve ou não gravá-la, pois a utilização dos aparelhos de gravação é, em parte, uma escolha pessoal do investigador. As fichas, fornecem certamente uma expressão mais apurada de qualquer entrevistado em que qualquer método.

Ao longo do nosso trabalho, é verificada a explanação de certas abordagens teóricas para facilitar, situar os leitores uma correcta compreensão dos dados obtidos nas entrevistas, achamos por bem fazer um relato descritivo das entrevistas, tendo em atenção as categorias definidas e ilustradas com passagem do discurso do entrevistado, representando assim, uma análise interpretativa, à luz do quadro teórico apresentado no segundo capítulo do nosso trabalho.

2.20. Entrevista estruturada e não estruturada

A entrevista semi-estruturada como técnica qualitativa é uma das vias mais comuns para investigar a realidade social e permite recolher a informação sobre acontecimentos e aspectos subjectivos das pessoas, crenças, atitudes, opiniões, valores e o conhecimento, que de outra maneira não estariam ao alcance do investigador (Acevedo , 1988).

A entrevista estruturada refere-se a uma situação em que o entrevistador pergunta a cada um dos entrevistados uma série de questões pré-estabelecidas com uma série de categorias de propostas. O como um registo de informações (perguntas e respostas) pré-fixadas que se segue com rigidez.

O esquema de perguntas e a sequência, não está pré-fixado. As perguntas têm um carácter aberto e o entrevistado tem que construir a resposta. São entrevistas flexíveis e permitem maior adaptação às necessidades da investigação e as características dos sujeitos.

Todos os entrevistados respondem à mesma série de perguntas feitas a mesma ordem ou sequência, por entrevistador para tratar da mesma maneira cada uma das situações da entrevistas. Praticamente é um questionário feito oralmente e requer mais preparação por parte dos entrevistadores, a informação é mais difícil de analisar e consome mais tempo, não permitem a comparação dos sujeitos.

Para o nosso trabalho de pesquisa, optamos pela entrevista semi-estruturada por nos parecer a melhor e de acordo com o nosso objectivo de pesquisa. Este tipo de entrevista tem como vantagem principal o facto que esta técnica produz quase sempre uma melhor representação da população de interesse e o seu índice de respostas é mais abrangente, uma vez que é muito comum as pessoas acertarem, falando sobre determinados assuntos (Selltiz, 1987).

A entrevista semi-estruturada tem também como vantagem a sua elasticidade quanto à duração, permitindo uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos. Além disso, a interacção entre o entrevistador e o entrevistado favorece as respostas espontâneas e fidedignas. Elas, são possibilitadoras de uma cobertura e proximidade maior entre o que permite ao entrevistador tocar em assuntos mais complexos e delicados.

Neste tipo de entrevista, não só identificamos vantagens, como também observam-se algumas desvantagens; como por exemplo, a escassez de recursos financeiros e o dispêndio de tempo por parte do entrevistado, há insegurança em relação ao seu anonimato e, por causa disto, muitas vezes, este retém informações importantes. Desta forma, a situação em que se realiza a entrevista, contribui muito para o seu sucesso, onde o entrevistador deve transmitir, acima de tudo, confiança ao informante, para melhor proveito das respostas.

Não é em vão quando Bobbi Brantly (gerente de treinamento Bukle Inc.) afirma que

"um bom questionário, deve conquistar o entrevistado e estimular seu interesse para dar respostas completas e precisas, e deve alcançar objectivo ao mesmo tempo que estabelece uma compreensão

simultânea, por todos os entrevistados, tanto das perguntas como das respostas".

Segundo o mesmo autor, "o entrevistador antes de começar com o trabalho da entrevista, precisa de convencer o entrevistado a participar, atenuar os temores dos participantes (como por exemplo: a insegurança, a timidez inconveniência, e outros) e motivar no sentido de aumentar a disposição em participar".

A qualidade das entrevistas depende muito de como foram organizadas pelo entrevistador. "A arte do entrevistador consiste em criar uma situação onde as respostas do informante sejam fidedignas e válidas" (Selltz, 1987: 644).

Goldenberg (1997), assinala que para realizar uma entrevista bem sucedida, é necessário criar uma atmosfera amistosa e de confiança, não discordar das opiniões do entrevistado, procurar ser o mais neutro possível. Acima de tudo, a confiança passada ao entrevistado é fundamental para o êxito no trabalho de campo.

2.2.1. A presença do gravador durante a entrevista

Durante as nossas entrevistas, utilizamos o sistema de gravação, tendo em conta as perguntas e as respostas. A presença do gravador, durante a entrevista, serve como um instrumento de pesquisa. Em alguns casos, pode causar inibições ou até mesmo certos constrangimentos aos entrevistados. Neste sentido, caberá ao entrevistador explicar, em primeira instância, o objectivo da utilização dos referidos aparelhos e criar uma conversa do entrevistador e o entrevistado (E+E) gravada, uma forma de acautelarmos neste sentido.

Antes da realização da entrevista, tivemos o cuidado de saber se poderíamos utilizar os gravadores. Nos primeiros momentos tivemos, alguns receios por parte dos entrevistados o que nos obrigou à explicação do uso dos aparelhos de gravação. No fim acabaram por concenter-nos. Contudo, a questão comum de fazer a entrevista é saber se, se deve ou não gravá-la, pois a utilização dos aparelhos de gravação é, em

parte, uma escolha pessoal do investigador. As fichas, fornecem certamente uma expressão mais apurada de qualquer entrevistado em que qualquer método.

O entrevistador precisa de saber que o entrevistado quando não permite o uso de aparelhos de gravação, é melhor evitar, pode ser que estes se sintam desconfortáveis em presença destes, ou até pode causar uma distração no decorrer da entrevista. No início com o trabalho das gravações das entrevistas, era notório alguns mostrarem receios e timidez. Mas, fomos tendo cautela com esses pormenores, procuramos pô-los a vontade.

2.3. Guiões das entrevistas

Muitas investigações já foram realizadas em estudos de casos em trabalhos de natureza interpretativa e nós, para as nossas entrevistas, tivemos em conta os modelos de guiões de entrevista apresentados por Albano Estrela (1990) foram adaptados e reajustados de acordo o nosso objectivo da pesquisa.

Os referidos grupos de participantes são completamente diferentes, no âmbito das suas funções. Deste modo, os respectivos guiões constam de nove blocos temáticos, distintos para cada grupo de entrevistados, e isso pode ser constatado no quadro nº 8.

Antes da aplicação dos instrumentos, simulamos com um grupo de três estudantes estagiários que não fizeram parte deste trabalho. Foram constituídos os guiões, organizados, para serem entrevistados os grupos de participantes, conforme se previa no nosso trabalho de pesquisa.

A testagem das entrevistas, foi aplicada com a finalidade de verificar até que ponto esses instrumentos estão realmente em condições de garantir os resultados satisfatórios, conforme se pretendia na pesquisa, e possivelmente para evidenciar erros para depois reformular os instrumentos definitivos.

Quadro Nº 8: Blocos das Entrevistas

Designação do bloco	Aspectos temáticos
Bloco 1	Legitimação de entrevista
Bloco 2	Motivação do entrevistado
Bloco 3	Relações entre estagiários e orientador
Bloco 4	Representação Curricular/Formação
Bloco 5	Estratégias/Metodologias
Bloco 6	Inovações no trabalho curricular
Bloco 7	Partilha de experiências
Bloco 8	Motivação sobre o modelo curricular
Bloco 9	Avaliação das Práticas Pedagógicas

2.4. Caracterização dos participantes da investigação

Os participantes a este trabalho, é constituído por três grupos de diferentes especificidades, embora, estes estejam todos enseridos na área de EPE, cada um exerce funções completamente diferentes. Assim, os participantes do primeiro grupo, são estudantes estagiários do 5º ano do curso de Educadores para à Infância; o segundo, orientadores de Estágios nos CI ; o terceiro grupo são especialistas da EPE do Ministério da Educação.

2.4.1. Estudantes estagiários

Os participantes deste grupo de estudantes estagiários, é, constituído por cinco estudantes do curso de Formação de Educadores de Infância, do 5º ano (finalistas), onde três são do sexo masculino com idade compreendida entre os 24-50 anos de idade; duas do sexo feminino com a idade entre os 26-40 anos de idade. A formação inicial, apenas um do sexo feminino frequentou o curso do Ensino Primário e os

restantes, são formados em áreas que não têm nada a ver com o curso que frequentam actualmente.(Ver o quadro nº 5).

Os referidos estudantes, são estagiários, e alguns deles são professores de diferentes ciclos de ensino e outros, já ocupam cargos de chefia com excepção uma, que é apenas estagiária, ver o quadro nº8.

Quanto ao tempo de experiência como professor, está entre os 8-33 anos, e assim, consideramos muito positivo. Mas em contrapartida, foi constatado que estes estudantes, não trabalham com crianças da EPE, o que significa para nós, não darem o seu contributo à área onde estão formados, e não só porque alguns deles desempenham cargo de chefia nas Escolas do Ensino Primário (ver o quadro a seguir).

Quadro Nº 5 : Caracterização de Estudantes Estagiários

Designação	EA	EB	EC	ED	EE
Sexo	M	M	M	F	F
Idade	24 anos	50 anos	33 anos	45 anos	26 anos
Formação inicial	Geografia - História IME	Bioquímica no IME	ADDP- Curso Para Ensino Primário	Instituto Médio- "Makarenko" de Luanda -curso de electricidade "Potências Médio	PUNIV -Curso de Ciências Sociais .
Tempo de experiência docente	8 anos	33 anos	23 anos	15 anos	Nunca deu aulas
Ciclo /Classe que lecciona	I Ciclo do E.S- 7ª e 8ª classes	Escola do Ensino Primário Nenhuma classe	I Ciclo do Ensino Secundário/7ª, 8ª e 9ª classes (nos três períodos de aulas)	I Ciclo do Ensino Secundário Não tem turma fixa	É apenas estudante
Função	Professor	Sub-director da Escola Primária	Professor	Professora	É apenas estudante

2.4.2.Orientadores de estágio

Os orientadores de estágios, são distribuídos nos CI para o acompanhamento dos referidos trabalhos dos estagiários. A orientadora (OA), está colocada no Centro Infantil "Os Pequenos", enquanto o (OB) no CI, instituição estrangeira.

Os orientadores de estágio são todos do sexo feminino, com idade compreendida entre os 39-51 anos de idade, a sua formação média não tem nada a ver com a sua actividade laboral. Suas experiências adquiridas ao longo do tempo são satisfatórias no âmbito pedagógico. O tempo de serviço varia entre os 12-20 anos, também já desempenharam cargos de chefia em algumas escolas antes de ingressarem à instituição onde prestam a sua actividade laboral. Os dados mostram que ainda há um longo percurso a percorrer, visto que, o seu tempo de serviço nesta instituição varia entre 1a 3 anos de serviço.

Quadro Nº 6: Caracterização de Orientadores de Estágio

Designação	OA	OB
Sexo	F	F
Idade	51 anos	39 anos
Formação inicial	Matemática- Física, IMN, actualmente é o INE Garcia Neto	Bioquímica- Instituto Normal de Educação (INE)
Categoria profissional	Lic. em Pedagogia	Mestranda em Pedagogia do Ensino Superior
Tempo de serviço	20 anos	12 anos
Formação para a área das PP	Dois seminários	Nunca teve, somente experiência adquirida ao longo da sua carreira profissional.
Anos de experiência nas PP	1 ano	3 anos
Departamento/secção	Departamento de Educação para a Infância	Departamento de Educação para a Infância

2.4.3. Especialistas da educação pré-escolar

São quatro participantes deste grupo de Especialistas todos do sexo feminino, com idades que varia entre os 40-65 anos de idade; o grau académico, é de licenciatura em Psicologia com excepção de uma, formada em História, é especialista por trabalhar longos anos na EPR no MED. O tempo de serviço destes participantes varia entre 1-45 anos, e é muito positivo porque duas das participantes já desempenharam cargos de chefia nas diferentes áreas de actividade educacional a nível do MED.

Quadro Nº 7: Caracterização de Especialistas de Educação Pré-Escolar

Designação	EE1	EE2	EE3	EE4
Sexo	F	F	F	F
Idade	40	65	45	60
Grau académico	LIC Psicologia	Lic. História	Lic. Psicologia	Lic. Psicologia
Tempo de serviço	1 A	45 A	1ª	39 A
Anos de experiência nas PP	x	X	X	x
Direcção/Departamento/Secção	Secção	Técnica Reformada	Secção	Secção
Funções exercidas no âmbito de EPE	x	Chefe de Secção	X	Chefe de Secção

CAPÍTULO IV. ANÁLISE DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

A análise diz respeito à descoberta do que há "dentro" dos dados que foram colectados, que parece-nos ser importante tal interpretação, pois tem a ver com a explicação, o que "implica" o problema-base do nosso estudo, envolver buscas direcções, tendências, e singularidades nos dados.

Bogdan e Biklen (1991), afirmam que a análise de dados, é um "processo de busca e de organização sistemático de (...) materiais, que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão". Portanto, a análise é mais que uma descrição ou redescricao porque nos diz mais do que aquilo que está simplesmente na "superfície" dos dados. É daí que esta ferramenta se constitui na sua relevância, por trabalhar nos dados.

Para conduzir a fase da análise dos dados, tivemos em atenção a organização dos elementos obtidos através das entrevistas, com a finalidade de dar um tratamento mais apurado. No estudo de investigação é preciso ter em conta que existem vários modelos para a análise de dados, e cabe ao pesquisador optar pelo modelo que vai de encontro ao interesse da sua pesquisa. Herbet (1990; 107), confirma que, o seu modelo interactivo de análise de dados qualitativos é composto pela redução dos dados, pela apresentação e interpretação das conclusões.

A natureza da investigação qualitativa na sua essência, Bogdan e Biklen (1994) mostram cinco categorias que caracterizam este paradigma de investigação, a saber:

- I. A fonte directa dos dados é o ambiente natural, enquanto o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados;
- II. Os dados que o investigador recolhe são, principalmente, de carácter descritivo;
- III. Os investigadores qualitativos interessam-se pelo processo em si, do que propriamente pelos resultados;
- IV. A análise de dados é feita de forma indutiva;
- V. O investigador interessa-se mais acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes dão às suas experiências.

Tendo em conta a complexidade da investigação, surge a necessidade de criar-se em determinados aspectos, os denominados “códigos”, que servem para categorizar a informação, a diferentes níveis. Os códigos principais são mais gerais ou seja, e abrangentes, incorporando um vasto leque de actividades, atitudes e comportamentos. Os subcódigos dividem os códigos principais em categorias mais pequenas.

Após esta fase preliminar de tratamento de dados, seleccionamos, como principal estratégia de análise dos mesmos, o “método comparativo constante”, segundo Merriam (1998), este método permite construir categorias que funcionam como elemento conceptual básico, a partir do qual se procede à interpretação dos dados.

Qualquer que seja o tipo de estudo científico, seja ele um estudo quantitativo ou um estudo qualitativo, o conceito fiabilidade, neste contexto, relaciona-se com a possibilidade de reaplicar as conclusões a que se chega (Vieira, 1999), ou seja, com a possibilidade de diversos investigadores poderem chegar a resultados semelhantes sobre o mesmo fenómeno estudado utilizando, para isso, os mesmos instrumentos Yin, 1994; Mertens, 1998 e outros).

Na análise de dados, há que considerar um aspecto fundamental que diz respeito ao desenvolvimento de uma lista de categorias de codificação e depois de ter recolhido os dados, é necessário organizar a informação, de acordo com um esquema que tem de ser desenvolvido. A criação de um sistema de codificação inicia-se com diversas leituras da informação recolhida no sentido de regularidades, padrões, temas recorrentes, procurando palavras ou frases capazes de os sistematizar. Tais palavras ou frases apelidam-se de codificação, quer pelas questões de investigação, quer pelos objectivos.

Na base do nosso trabalho, para melhor organização dos dados, elaboramos um quadro das categorias, subcategorias, objectivos e as questões científicas. As categorias e as subcategorias nos permitiram organizar de certa forma a informação

em temáticas, referente aos participantes ao nosso trabalho. Os referidos dados, podem ser apreciados em apêndice, quadro nº 5 e 9).

2.5. Análise das entrevistas com os estudantes estagiários

Na categoria do primeiro bloco, onde identificamos questões profissionais e emotivas em simultâneo refere-se sobre a escolha do curso. Foram constatadas situações positivas e negativas dos sujeitos, pois foi notório que alguns, optaram por questões profissionais e enquanto que outros, podemos ver nas suas expressões... "Sou professor em alguns colégios". **EA** (...) *"Gostaria de estender mais o meu nível académico".* **EC**.... *Gosto, da minha profissão. CE* (...) *há oportunidades de aumentar a agregação pedagógica de formação superior. EB.* (para a informação completa, ver o quadro nº 9 em anexo); aproveitei a oportunidade porque no nosso país o teste público é de difícil acesso. **ED**

Na subcategoria sobre os futuros candidatos ao curso, foi criada por ser uma componente que tem a ver com o futuro dos estudantes, a forma como eles poderão encarar a formação, implicaria estarem preparados psicologicamente para evitar-se o arrependimento. Tendo em conta a relevância do curso que os próprios entrevistados mostraram, em relação à opção da escolha do curso, há alguns extractos de aconselhamento, que ajudam, de certa forma, os futuros candidatos, prestarem muita atenção no momento da escolha do curso, como mostram os extractos a seguir:

(...) trabalhar a área de infância...é preciso ser amável, carinhosa, colocar-se na idade das crianças e ser humilde... ED. Para frequentar este nosso curso, deve-se ter em conta a deontologia profissional, e gostar de crianças, e o candidato ao curso deve estar preparado para enfrentar o que vier. EC.

Atendendo à relevância da orientação profissional dos estudantes que se candidatam ao CFPPE, manifestaram um grau de satisfação negativa, " não houve informação nenhuma antes do teste". *"Inscrevemo-nos, começamos a estudar".EE; "Não houve nenhuma preparação antes do teste...apenas um um breve encontro para a informação do que seria o teste assim como uma*

pequena introdução, que dizia... vocês, irão trabalhar com a família na comunidade". ED.

Relativamente à questão de abandonar ou continuar na profissão futuramente, o grau de satisfação é considerado positivo, pois a maioria dos estagiários mostrou interesse em continuar, e com a perspectivas de fazer o curso de mestrado nas diferentes áreas, (...) *"Abandonar, não... apesar de tudo, não desisto assim tão facilmente, gosto de ir até ao fim da batalha, mas o Mestrado em Psicologia Infantil terei que fazê-lo no futuro.EE "não, com a minha idade já não".EC "Acho que não ..."* EA.

Quanto aos extractos dos entrevistados, em abandonar ou continuar na profissão, tal perspectiva dá-nos a garantia que não vai acontecer, visto que eles próprios afirmaram que, para alcançar o curso superior em Angola é muito difícil, e isso lhes parece ser um assunto sério e complexo que se vive em instituições de Ensino Superior. Outros, porém, devido à sua idade já avançada, também relataram que não pensam em abandonar nunca esta profissão, o que se pode confirmar numa das entrevistas que a seguir relata (...), *"no nosso país, o teste público é muito difícil de alcançá-lo".ED*

Em relação à formação inicial, apesar de ser a base fundamental dos sujeitos entrevistados constata-se que os cursos frequentados no ensino médio, não têm nada a ver com a área de FEPE, ...*"Fiz o PUNIV, o curso de Geografia – História". EA;"Fiz Bioquímica no IME". EB; " O curso de electricidade, em Potências - Instituto Médio Industrial Luanda... "e acho que, é possível relacionar o curso de electricidade com este que acabo de fazer" ED;– curso de Ciências Sociais PUNIV . EE;- Ensino Primário, curso formação de professores no ADDP-EC.*

Alguns dos entrevistados, ao afirmarem que o curso que estão a frequentar, existe uma relação com os cursos adquiridos anteriormente, parece-nos que alguns não percebem concretamente o curso obtido no Ensino Médio e o curso que frequentam actualmente, e isso leva-nos a reflectir e refoçar cada vez mais que eles carecem de informações sobre os aspectos que têm a ver com a orientação vocacional.

Para confirmar este aspecto, elaboramos o quadro onde estão reflectidos os referidos cursos obtidos inicialmente e relacionar ao actual curso dos estudantes estagiários.

Quadro nº 14 A- Síntese dos cursos obtidos no Ensino Médio, Ensino Superior em relação ao curso actual- Estudantes Estagiários

Entrevistado	Curso Médio	Curso do Ensino Superior(actual)
EA	Geografia-História	Educador de Infância (não concluído)
EB	Bioquímica	Educador de Infância (não concluído)
EC	Ensino Primário ADPP	Educador de Infância(não concluído)
ED	Ciencias Electricidade	Educador de Infância(não concluído)
EE	em Potências Sociais	Educador de Infância (não concluído)

Os dados das entrevistas com os de estagiários, constatamos os cursos frequentados a nível do ensino médio não têm nada a ver com o cursos que frequentam actualmente no ensino superior. Assim, o quadro construído, nenhum dos dados aponta a formação de Educadores de Infância. É uma realidade vivida em instituições formadoras em Angola. Isso reforça cada vez mais que não tem havido a preocupação em estabelecer critérios para a selecção dos candidatos ao curso de educadores de infância. Este tipo de lacuna compromete cada vez mais a qualidade de ensino neste nível de ensino e deve ser evitado.

Os estagiários apesar de serem estudantes do curso de FEPE, na sua maioria, também leccionam em diferentes instituições escolares e alguns já exercem cargos de chefia, daí que, foi necessário criar-se uma subcategoria que espelhasse as experiências anteriores dos mesmos. (...) *sou professor em alguns colégios*, **EA**; *"Sou professor do 1 Ciclo do Ensino Secundário, lecciono três classes em simultâneo* **EC**; *... trabalho com as crianças de Educação Pré-escolar"*. **ED**

A formação contínua, constitui um dos elementos cruciais para um profissional de educação, no entanto, os estudantes reconhecem a sua relevância, como afirma o estudante B; C e D, respectivamente, onde as ideias são completamente semelhantes (...).

(...) "à medida que o curso vai decorrendo, vou me aperfeiçoando cada vez mais" (...) vou adquirindo mais competência e capacidade para transmitir os conhecimentos...EB O ensino não é estático, está sempre em movimento, para actualizar tudo o que diz respeito ao trabalho pedagógico ED.

Quanto ao grau de satisfação sobre as PP, é considerado por um lado, satisfatório e por outro lado, constatamos nos dois estudantes não ser o curso que gostariam de frequentar, mesmo assim, sentem-se satisfeitos; *" Em parte estou... O que aprendi, constitui uma base sólida para o ensino de qualidade. e (...) vou demonstrar tudo o que aprendi aqui ... eu não sabia nada do que sei hoje". ED (...) "Sinto-me completo, foi muito proveitoso, muita coisa mudou em mim... Acho que foi um sucesso"... EC.*

O estudante **EA**; mostra uma certa insatisfação, visto que não gostaria de fazer este curso, mas acabou por gostar, considerando importante para a vida de um profissional, (...) *"muito importante na orientação dos meus filhos, e no meu trabalho, a ter mais competência a nível de tudo, apesar de não ser o curso próprio que gostaria ou que queria. Não era o curso do meu agrado, mas como é difícil conseguir uma faculdade, EA.*

2.6. Análise das entrevistas com os orientadores de estágio

No nosso trabalho de pesquisa, foram entrevistados dois orientadores, ambos do sexo feminino. Tendo em conta a Legitimação da entrevista e a motivação do orientador, alude-se às linhas gerais do trabalho da investigação.

Nas questões sobre os motivos de escolha desta instituição, distinguimos duas, nomeadamente: emotivas e profissionais. Sabendo que participaram no trabalho apenas duas orientadoras para a referida entrevista, uma delas, na sua informação sobre a escolha, expressou motivos emocionais, (...) *" Interessei-me em trabalhar*

nesta instituição porque sabia que havia o curso de educadores de infância OA; enquanto que a outra entrevistada, afirmou que está a trabalhar na instituição por motivos de proximidade".OB.

Quanto a permanência ou abandono no trabalho, em relação aos seus estagiários, criou-se a subcategoria que nos permite conhecer o nível de expectativas e de interesse em abandonar/continuar nesta profissão, e verificou-se que não satisfaz, porque alguns mostraram interesse de abandonar futuramente a profissão devido aos vários desejos profissionais.

Na análise das entrevistas com os estagiários, constatou-se que alguns destes já exercem actividade decente nas escolas públicas, e alguns desempenham cargos de chefia, isso, faz com que no futuro, não venham trabalhar com as crianças da Educação Pré-escolar; confirmamos no extractos a seguir. (...) "*Estamos a formar pessoas que não vão trabalhar com as crianças quando terminarem esta formação... todos eles já têm emprego!... (são professores) Alguns deles desempenham cargos de chefia em algumas escolas, OB.*

Também nos deparamos com situações preocupantes onde alguns dos estagiários o objectivo da formação é obter o diploma para solucionar problemas pessoais. Outros porém, manifestam vontade e interesse em aprender durante as Práticas Pedagógicas (OB); *os estagiários que vão trabalhar na educação Pré-escolar, são os que mais se dedicam são os que mais se destacam, durante as práticas pedagógicas, porque já são professores, nota-se a diferença, e para aqueles que pensamos que não vão trabalhar nesta área, fazem um grande esforço. OB*

Sabendo que a agregação pedagógica é fundamental para quem forma os educadores de infância, ao longo das entrevistas foi demonstrado uma certa realidade da instituição onde alguns professores leccionam sem a componente pedagógica ou seja, não são da área de pedagogia, "*temos poucos professores formados nesta área em Angola*". OB. No que toca aos docentes envolvidos nesta instituição escolar, por norma, deveriam possuir um nível de preparação pedagógico satisfatório para melhor exercício das suas actividades.OB

Face à esta dificuldade, os entrevistados sugeriram *"é necessário estes professores sem experiência nesta área que se superem para ultrapassar esses problemas"*. **OB**. Outras dificuldades prendem-se com questões de metodologias por parte dos estudantes estagiários. *"Outros factores que têm atropelado as estratégias, são: a pontualidade e a assiduidade dos aluno que afecta em grande medida o seu desempenho nas práticas pedagógicas."*

A Formação inicial dos orientadores de estágio, é um dos elementos fundamentais para um orientador de PP; por isso, é necessário criar uma subcategoria para responder esta situação. Assim, constatamos diferentes especialidades que nada têm a ver com as especialidades em licenciatura, *"Fiz o curso de Matemática – física", este é o meu primeiro ano OA...Eu fiz o Instituto Normal de Educação, na especialidade de "Bioquímica"(...) Eu(...)tenho aí cerca de 12 anos de serviço, e neste instituto , estou há três anos nas PP.* **OB**. Isso, pode ser apreciado no quadro a seguir.

Quadro nº 14 B- Síntese dos cursos obtidos no Ensino Médio, Ensino Superior em relação ao curso actual- Orientadores de Estágio

Entrevistado	Curso Médio	Curso no Ensino Superior	Curso Superior Mestrado/Doutoramento
OA	Geografia	Pedagogia	
OA	Bioquímica	Pedagogia	Mestrado em Pedagogia do Ensino Superior

O quadro acima, mostra que os orientadores de estágio estão em melhor posição em relação aos estudantes estagiários, pois no Ensino Médio concluíram os cursos de Geografia e Bioquímica respectivamente, tendo se formado no IMNE, mas conseguem superar a lacuna ao concluírem o Ensino Superior de Pedagogia. No entanto, não é possível generalizar os resultados destes grupos de participantes , pois o número é reduzido. Mas há vantagens em relação aos estudantes

estagiários, embora cada grupo de participantes exerça posições completamente diferentes.

Para ministrar as aulas no curso superior, o corpo docente deverá possuir certa preparação pedagógica de nível superior ou nível mais elevado. Assim, as orientadoras de estágio, apresentam níveis de ensino razoáveis para trabalhar nesta instituição, e porque são pedagogas, muito embora não possuam a formação específica da área do curso de infância, estão minimamente em condições de ministrar as aulas nesta instituição formadora, (...) *"fiz pedagogia e sou licenciada".OA (....)" Tenho o curso de pedagogia...sou mestranda do curso de Pedagogia do Ensino Superior..." OB.*

As orientadoras são responsáveis pelas PP, pretendeu-se, com esta subcategoria, conhecer as suas experiências anteriores sobre as Práticas Pedagógicas. Em nossa análise, identificou-se um grau de satisfação razoável mas, de certo modo, contraditória, apesar das duas orientadoras serem da mesma instituição formadora, uma das orientadoras afirma que teve duas formações promovidas pela instituição, enquanto a outra diz que nunca participou em nenhuma formação para aperfeiçoar os seus conhecimentos. No que diz respeito área de actividade, ouvimos a orientadora; *"Fomos formadas aqui, já tivemos dois seminários para nos ajudar a orientar os estágios".OB*

Um outro problemas identificado nesta instituição formadora, no momento de ingresso dos dos jovens ao curso de formação de educadores de infância não haver o cuidado na selecção sem tem em conta alguns critérios estabelecido. Sugere-nos na entrevista orientadoras, (...) *" acho que no futuro a instituição "Próspero" deverá traçar critérios mais rigorosos na selecção dos candidatos ao curso, pois devemos investir em estudantes que realmente vão trabalhar nesta área...Acho que o país está a precisar muito de quadros licenciados na área de Educação Pré-escolar, (....) "e é necessário que estes professores se superem pedagogicamenet para ultrapassar tais dificuldades. OB*

No plano da importância do estágio, sendo o período crucial da formação, na aplicação da teoria e prática, as orientadoras enalteceram a importância deste período do curso, com os estagiários como futuros formadores; " *O estágio é o topo máximo das práticas pedagógicas, onde o estudante tem a sua autonomia. (...) eu divido as práticas pedagógicas em três momentos: o momento inicial, o momento da execução e o momento pós execução.* **OB**

No local das práticas, isso é notório"**OB** (...) "*o estágio é a fase de preparação do estudante em que ele entra em contacto com a realidade para ir exercendo, como profissional, e é uma oportunidade, para colocar em prática tudo aquilo que aprendeu com os seus profissionais (orientadores) que encontrou na (...) sua área profissional*". **OA**

Relativamente as metodologias e a importância nesta subcategoria, pretendem-se realçar os procedimentos metodológicos utilizados pelos orientadores ao longo das PP no CI, e descreveram a realidade das suas actividades com os estagiários, considerados positivos.(...) " *Primeiro explico aos alunos permonorizadamente, quais os elementos do plano, para que entendam bem, e a forma como devem elaborar cada elemento do plano da aula de acordo os conteúdos do programa (...) oriento, depois rectifico e acompanho de perto o que eles realizam... Oriento também recursos didácticos e não esperar pelos recursos da instituição,* **OA-**

Portanto, as metodologias utilizadas durante as PP pelas orientadoras de estágio, consideramos boas porque elas fazem um esforço de trabalhar com os estagiário no sentido de orientá-los para os trabalhos com as crianças. "...antes de partir para o estágio ou campo, cria-se, com os estagiário estratégias e debates de aspectos metodológicos. **OA..** .. *vamos ao campo, para observação das actividades dos estagiários, para depois actuar e orientar bem com estratégias, métodos e no fim, fazer análise dos pontos fracos e fortes*". **OB**

2.7. Análise das entrevistas com os especialistas de educação Pré-escolar

Os nossos problemas inicialmente apresentados, referem-se a maneira como são ministradas as actividades dos educadores. No contexto sobre a Formação de Professores, uma das especialistas na sua opinião informou que na actualidade angolana, "a formação de educadores de infância não é *tanto abordado (...)*" **EEP**. A ideia deste participante coincide com a nossa perspectiva. É bem verdade, que no nosso país não se aborda quase nada sobre a formação de educadores de infância.

Em contrapartida, outra especialista afirmou que, (...) **época colonial** *havia melhores professores e bem preparados, com mais paciência do que na fase actual.*".EE3. Esta área é sempre posta de lado, quando se trata de formação. EE2 ... *que haja mais aposta nesta área para que tenhamos um Ensino melhorado, apostando na formação dos quadros.*EE3. E quanto à especialista EE3, é fundamental uma formação de qualidade, mas a mesma passa também pela formação dos professores, (...) "*Para mim, uma educação de qualidade, é necessário se formarem primeiro os educadores/ professores.*

A entrevista com os especialistas , também mostra a mesma ideia quanto a preparação pedagógica como elemento fundamental no exercício docente. "A direcção da instituição deve seleccionar professores de qualidade e experientes na área de pedagogia". **EE2**. "Actualmente, os professores da EPE, não são tão bem preparados como antigamente"; esta especialista, lhe parece que é necessário apostar na formação de professores, criar instituições com quadros capacitados". **EE2** A análise dos extractos dos participantes dão-nos pistas para perceber que é um caso real, haver pouca informação sobre a formação de educadores de infância, sugerindo uma preparação destes com qualidade.

Em relação a componente pedagógica por parte de alguns professores, há estudantes que ao longo da formação identificaram certas dificuldades nas suas aprendizagens isto porque em certas disciplinas os professores não ministraram as aulas correctamente. Reforçamos ainda com a ideia de uma das estagiárias (...).

"Quando me aparecem professores sem o domínio da matéria desmotivame...alguns professores não tinham o domínio total da matéria, e outros não são da área de pedagogia e nem psicologia, estes apresentavam muitas dificuldades com os métodos." **EB** A informação que nos brinda o participante na entrevista tem a ver com a ideia de uma das orientadoras, *"existem na instituição professores sem a agregação pedagógica"*. O estudante ree lembra, sentir-se desmotivada devido a pouco domínio de matéria e dificuldades com as metodologias por parte de alguns professores, é uma constatação que nos ajuda a perceber melhor o quão é importante a componente pedagógica. No entanto, a fraca componente pedagógica em alguns professores é aqui confirmada a nível do ensino superior.

O estágio, sendo uma etapa fundamental para estudantes das neste período da formação. A distribuição do tempo lectivo deve ser tida em conta nas PP, para melhor desempenho das actividades pedagógicas. No entanto, verificamos certa insatisfação e contradição, na medida em que, os mesmos estudantes que aderiram o curso, são ao mesmo tempo, funcionários públicos e em contrapartida, reclamam pelas suas práticas pedagógicas, de estarem a ser prejudicados pelas tarefas que tinham assumido oficialmente nas escolas."*Os estágios deveriam ser realizados durante o dia integralmente para dominar melhor as práticas. Mas... é só num período (...) quase todos os estagiários são trabalhadores, prejudica em grande medida o nosso estágio na capacitação pedagógica e metodológica. Não estamos completamente munidos de metodologias.* **OB**

Salientamos porém, que identificamos uma certa subcarga de tarefas, tanto do lado dos estagiários como a das orientadoras, o que não nos parece bom, pois os seus resultados foram prejudicados negativamenete.

Em relação à categoria, faz referência o período em que foi/é mais divulgada a Educação Pré-escolar, teve-se em conta o que se constata na realidade, em relação a outros ciclos de ensino e vefica-se que há poucos debates em torno desta área, pois as especialistas entrevistadas, mostraram as diferentes opiniões : uns porém, afirmaram que houve mais divulgação no período colonial, porém, outras, é afirmaram que é mais divulgada no contexto actual, Tais ideias são consideradas

fundamentais reforça a nossa preocupação inicial da Pesquisa " Com a implementação da *Reforma Educativa*, não existe, por parte do Estado, uma política voltada para a *Educação do Pré-escolar*, e se existe, não se faz sentir (...) "Penso que a *Reforma Educativa* não teve em conta a *Educação Pré-escolar*, foi colocada de parte".EE.

Para finalizar este capítulo, apresentamos uma síntese da análise de conteúdo, a partir dos documentos de entrevistas realizadas neste estudo é por isso que, foram construídos os vários quadros que resumem as diferentes caracterizações de sentido analítico e comparativo dos dados recolhidos, nomeadamente o Quadro nº 6 e quadro nº7 respectivamenete (ver anexos).

CAPÍTULO V. DISCUSSÃO /CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho, tem como objectivo principal caracterizar as práticas pedagógicas da formação de professores para a Educação Pré-escolar, e confrontar com os vários aspectos que envolvem este processo de estudo. Assim, ao longo do nosso trabalho, fomos percebendo várias ideias relevantes que, em nossa opinião, podem ser remetidas à importância da formação pedagógica educadores de infância a nível do Ensino Superior, onde esta componente deve ser tida em conta de maneira mais séria e satisfatória, já que constitui um elemento basilar no contexto pedagógico a nível daqueles que se preparam para o referido trabalho.

Quando iniciei com esta pesquisa, a preocupação principal recaía muito na questão seguinte: como tem sido o desempenho dos professores que lidam directamente com crianças, e estes, por sua vez, será que estarão em perfeitas condições para trabalhar com as crianças futuramente? Hoje o presente trabalho, trouxe-me uma certa realidade que mereceu uma reflexão, conclusão, e permitir traçar algumas propostas de solução, face às constatações nele encontradas.

Ao debruçarmos sobre as considerações finais, procurámos sobressair alguns aspectos com maior realce que nos possam encaminhar à uma reflexão não de quem os emitiu como também do leitor.

No momento de interpretação dos dados da pesquisa, fomos constatando alguns aspectos que consideramos fundamentais, tais como:

1. fraca rigorosidade na elaboração de critérios de selecção de professores para o ingresso ao exercício de actividades docentes, da mesma forma, aos candidatos que ingressam pela primeira vez no curso de educadores para a infância;
2. fraco desempenho dos estudantes estagiários durante as práticas pedagógicas;
3. a necessidade de formação inicial e contínua, assim como outras experiências anteriores, para a promoção de aprendizagens de qualidade dos educadores de infância;

4. perspectivas de políticas que possam estimular os profissionais dos cursos de formação de educadores de maneira a não cair ao abandono da profissão, tanto para os futuros professores como para aqueles em exercício efectivo na instituição;
5. a emergência da proposta e estratégias que possa velar pelo problema de profissionais sem agregação pedagógica para a melhoria da qualificação do corpo docente;

Nas entrevistas com os orientadores de estágio foi demonstrado que há muita vontade de levarem a cabo o seu trabalho pedagógico, mas constata-se que as condições oferecidas pela instituição não são tão favoráveis para exercer convenientemente o seu trabalho e que, afectam em grande medida, a qualidade de ensino dos educadores de infância.

Foi notório, por parte dos orientadores, ocupados pelo trabalho excessivo, que, apesar de realizarem exercício de acompanhamento dos estagiários, isto é, para além do exercício das práticas pedagógicas, leccionam nos períodos opostos na mesma instituição o que tem constituído um trabalho duplo que sobecarrega as actividades destes, impedindo assim, o acompanhamento consequente aos estagiários nas suas PP.

Nos extractos dos estagiários, constatámos um número elevado de alunos estagiários por cada orientadora, o que tem provocado embaraços no seu labor, e criando, de certa forma, um trabalho não proveitoso conforme espelham nos seus excertos.

Reflectindo o trabalho duplo das orientadoras de estágio, faz com as mesmas, por um lado, não cumpram com o seu dever na sua totalidade o trabalho metodológico, por estarem engajadas em outras tarefas em sala de aulas período contrário, por outro lado, os estudantes estagiários, vivem também o mesmo problema dos orientadores, quanto à permanência em tempo integral no Centro Infantil, por exercerem outras actividades educativas em escolas públicas e privadas.

Os referidos problemas identificados nos estagiários, apesar de serem eles próprios os causadores da pouca preparação durante o estágio, de princípio, a instituição deveria ter tomado medidas logo de início, tendo em atenção as orientações e recomendações do Estatuto e dos Planos curriculares das PP, sobretudo no que toca ao cumprimento da carga horária.

Em relação à formação dos educadores de infância, remete-nos a uma reflexão mais profunda, pois o que os resultados que colhemos na nossa pesquisa não nos satisfaz na íntegra, segundo a nossa expectativa visto que, alguns dos entrevistados afirmaram nos seus extractatos sentirem-se não preparados na sua totalidade, desmotivados devido a fraca preparação metodológica de alguns professores ao longo da sua formação.

Portanto, para acabar de uma vez com as reclamações, que constituem uma das grandes questões que nos são colocadas constantemente, é preciso criar estratégias para o debate e tomar medidas capazes de sanar tal situação dos professores ensinarem sem qualidade requerida.

Se não se ter em atenção a questão com seriedade, as instituições vocacionadas ao curso de educadores de infância, estarão no incumprimento com o que está previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo Angolano, no Artigo 27º, alíneas (a ; b), *"formar professores com o perfil necessário à materialização integral dos objectivos gerais da educação; formar professores com sólidos conhecimentos científico-técnicos e uma profunda consciência(...), de modo que assumam com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações"*.

De qualquer modo, é importante ressaltar que, o período de formação de educadores requiere de agentes com competências pedagógicas assim como conhecimentos científicos. Desta forma, na prática o que se pretende, é que os educadores assumam com responsabilidade a tarefa de ensinar à nova geração, pois se continuarmos a fazer mal as coisas ou de forma não apropriada, estaremos sempre no mesmo caminho, sem avanços e por conseguinte, a promover sempre uma *"Educação sem qualidade"*.

Neste caso, o que se almeja no sistema educativo angolano, é que os educadores envidem esforços no sentido de alcançar um ensino de qualidade. Concordamos sem receio, quando Seldon Wtaker alerta, “ *Se continuarmos a fazer o que sempre fizemos, continuaremos a obter resultados que sempre obtivemos*”. Esta ideia do autor, está direccionada à nossa opinião, que, quando não há preocupação em mudar as nossas actividades pedagógicas, permanecemos estagnados com os mesmos métodos e procedimentos caducos no nosso dia-a-dia.

No mundo actual, exige-se cada vez mais competências dos professores muito mais desenvolvidas; em face desta situação, alguns especialistas em educação expressam que (...) *não deveria haver nenhuma escola para a formação de professores a nível superior nos dias de hoje, sem a agregação pedagógica*.

É daí que, no nosso trabalho, ressalta-se com ênfase a subcategoria sobre as “metodologias nas práticas pedagógicas”, e o mesmo, está fundamentado no quadro teórico. Esta ideia permitiu, a nosso ver, uma ideia de que, a preparação dos educadores deve estar sempre aliada ao crescente desenvolvimento pedagógico, técnico-científico na actualidade, o que nos permite buscar um “slogan pedagógico” para ampliação, actualização dos conhecimentos e um desafio na docência, exigindo-lhes uma formação contínua adequada à tarefa de construir os conhecimentos.

Relativamente à preparação dos futuros profissionais, nos extractos dos participantes em parte, deixam muito a desejar, na medida em que estes, têm assumidas duplas tarefas extra-estágio, provocando de certo modo, o incumprimento das tarefas que dizem respeito às práticas pedagógicas por parte destes.

Em que medida, estes, poderão trabalhar com eficiência no seu quotidiano pedagógico? A maior preocupação reside na falta de que ao longo das PP, os próprios estudantes não terem se apercebido da situação que ia acontecendo, e reclamam do tempo ser curto para o cumprimento das tarefas das PP, ao levarem a cabo duplas tarefas, o que tornou o trabalho complicado. Logo, a preparação dos futuros educadores, ficou comprometida, afectando de certa maneira, os seus resultados finais das PP, segundo alguns estagiários, sentem-se insatisfeitos com os

conhecimentos adquiridos ao longo das actividades referentes ao estágio. Daí, surge a seguinte questão: Será que os conhecimentos adquiridos ao longo desta fase são suficientes para satisfazer o trabalho pedagógico para no futuro, poderem atender às necessidades metodológicas em sala de aula?

Cardoso (2006) afirma que (...) "a qualidade do professor é uma das dimensões-chave na promoção da qualidade do ensino" e com a mesma linha de pensamento, Rousseau, (1979), recomenda uma questão muito importante para os profissionais que lidam directamente com os alunos em sala de aula, "Comecem por estudar melhor os seus alunos, seguramente, não os conhecem bem". Estando de acordo com esta ideia do autor, remete-nos a dizer que todo o professor que não possui uma bagagem de conhecimentos científicos e pedagógicos, não lhe será possível desenvolver correctamente as suas actividades em sala de aula, tão pouco conhecer melhor os seus alunos. Daí que, é importante que as instituições formadoras encontrem professores com um perfil profissional que vá de encontro com às mudanças nos dias de hoje, com a finalidade de proporcionar aos alunos o desenvolvimento das suas habilidades, competências bem estruturadas. Essa nossa posição apoia-se, de novo, em Tardif (2002, p. 241), quando sublinha, "Se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos à sua profissão e deles oriundos, então, a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos".

A competência profissional envolve, dessa forma, o domínio de conteúdos específicos, como o entendimento das relações entre os saberes teóricos e os das actividades das práticas.

É neste sentido que entendemos o educador, ao repensar o seu próprio fazer pedagógico, pode vir a (re) construir novos saberes que lhe possibilitem levar a cabo as suas actividades metodológicas ao longo das práticas pedagógicas que estejam baseadas na autonomia e na mobilização. Isso resume-se que a formação do professor se caracteriza como um processo contínuo, a qual não se reduz somente à formação inicial.

O autor Donald Kennedy (1997, p. 30), ex-reitor da Universidade de Stanford, salienta que, os professores em treinamento, recebem pouca ou nenhuma preparação para a gama de desafios profissionais e pessoais que vão enfrentar como membros efectivos do corpo docente.

2.8. Escolha do curso de educadores de infância/professores

Na abordagem sobre a escolha de curso, constatamos que a instituição não prevê "critérios com rigor" para a selecção dos candidatos, tanto para os candidatos ao curso de educadores de infância como para os docentes que solicitam os serviços de docência à esta instituição formadora. Se porventura no futuro abandonarem a profissão, pensamos que, para o primeiro caso, não haverá um investimento em estudantes que não poderão continuar a trabalhar nesta área, pois estes perspectivam um objectivo único, alcançar o diploma e projectar outros desafios que não têm nada a ver com a área em que estão formados. O segundo caso, a não selecção destes, faz com que ingressem professores para à docência, sem agregação pedagógica, o que consideramos um caso muito delicado, se realmente pretende-se uma promoção de ensino de qualidade da Formação de Educadores de Infância em Angola, é necessário tomarmos cautela para que isso não aconteça.

É muito importante as instituições formadoras promoverem oportunidades que ajudem os estudantes de maneira a escolherem correctamente o curso. Assim, cabe à estas instituições desenvolverem estratégias, projectos, políticas, de forma atrair esses professores, procurar mantê-los e paulatinamente, evitar-se-ia o abandono da profissão docente de alguns educadores dos recém formados. Perante tal situação, isso, obriga-nos a formular algumas questões que referem-se às dificuldades vividas nas instituições infantis/escolas.

Algumas constatações que dizem respeito ao trabalho dos estudantes estagiários do sexo masculino do CI "Os Pequenos", obriga-nos a indagar o seguinte:

- a. Será que os educadores do sexo masculino estão realmente capacitados em trabalhar com crianças de Educação Pré-eascolar (dos 0-3 anos de idade) em Angola?

- b. Porque não há boa vontade em investigar esta área de EPE em Angola? Quais são os trabalhos de pesquisas realizados ou publicados nesta área de ensino em Angola?
- c. Uma outra preocupação consiste na pouca divulgação ou quase nenhuma sobre a formação de educadores de infância em Angola?

Tal constatação, reflecte na ideia de que, quando as pessoas não se interessam por uma determinada área, logo, é difícil tomar iniciativas em pesquisá-la. Assim, tendo percorrido algumas Bibliotecas das províncias do país (Huíla, Benguela, Luanda e Huambo) no intuito de pesquisar a literatura nacional que podesse enriquecer o nosso trabalho, não foi-nos possível encontrar quase nenhuma bibliografia, que destacasse sobre o nosso tema, conseguimos ultrapassar tal preocupação graças a literatura estrangeira.

A referida constatação, criou em nós um certo desafio no que toca o aspecto sobre a motivação pessoal para a escolha do nosso tema e os resultados permitiram responder às várias preocupações que inicialmente se faziam sentir.

Afirma-se sem sombra de dúvida que, nos tempos actuais, exigem-se professores competentes com conhecimentos mais profundos que lhes permitam encarar com mais seriedade a actividade docente. E se o tempo das PP foi muito curto para as aprendizagens, isso implicam que os futuros educadores deverão melhorar os aspectos que acharem necessários na instituição onde estiverem a exercer a sua tarefa docente.

A realidade angolana mostra que, os jovens enfrentam muitas dificuldades para o ingresso ao Ensino Superior, certos relatos com os entrevistados, mostram como se desenvolve o acesso a este nível de ensino. Os jovens por encontrarem estas limitações ao curso desejado, acabam por escolher o curso que não tem nada a ver com as suas ambições.

Em Angola, o curso de professores até aos anos 90 era para alguns jovens como um refúgio, por causa da guerra, os professores tinham uma escapatória pela sua

profissão para não cumprir com a vida militar e porque havia um número muito reduzido de professores. Enquanto que na actualidade, tem sido difícil o ingresso dos jovens que pretendam frequentar este curso.

A prática tem demonstrado que alguns profissionais, ao abandonar a profissão ao longo do tempo vão aguardando outra oportunidade melhor, e esta nunca mais chega, muitos dos professores acabam por ficar para sempre, por bem ou mal, vão continuando a leccionar. Neste mesmo pensamento, Fontours (1992:192), sustenta que "podemos, referir que a maior parte dos propósitos de deixar a profissão, embora muitos venham a consumir, morrem pela indecisão e pelo sonho, e os professores vão ficando.

O nosso estudo, mostra-nos que muito dos estagiários entrevistados, parece-nos que havia intenção um dia em abandonar a profissão docente e procurar outras alternativas que nada têm a ver com a sua formação . Mas, com o tempo acabaram por ficar porque tais oportunidade nunca mais chegava e a idade foi avançando.

A escolha e a vocação dos sujeitos para um determinado curso, variam muito de estudante para estudante. O factor motivação para a escolha dos cursos em alguns casos, depende muito do interesse e da motivação destes, pois nem sempre quem escolhe um determinado curso, tem vocação. A motivação e a escolha do curso, são dois aspectos muito determinantes que devem ser analisados separadamente neste processo, pois se o candidato não consegue identificar aquilo que realmente quer e/ou gosta de fazer, pode correr o risco de abandonar ou se ao contrário souber o que quer, é possível que prossiga.

Alguns extractos dos estudantes nas suas entrevistas, evidenciam uma sinceridade, pois um escolheu porque o curso ajudará em primeira mão os seus filhos e depois ajudar os seus alunos. Outros porém, afirmaram que escolheram este curso para ajudar e trabalhar melhor com os seus alunos. Isso leva -nos a concluir de forma positiva, pensamos haver uma vocação para alguns e por isso, optaram este curso, com o desejo de resolver duas situações em simultâneo. Em nossa opinião, é que

estes, se forem motivados, temos a certeza que se tornarão melhores profissionais da educação.

Contextualizando a situação da motivação que conduziram o sujeito à escolha de determinada profissão, é interpretada em duas ordens fundamentais, tais como: a motivação extrínseca e a intrínseca, que tem a ver com questões sócio-económicas e as condições de trabalho, tal é o caso de proximidade da área de residência que traduzem, ao nosso ver, uma satisfação ao ego, vocação, auto-realização do sujeito.

Alguns pesquisadores propõem que as instituições de ensino deveriam formar o seu corpo docente com professores que tenham autêntica vocação para ensinar, fornecendo-lhe todo o apoio e incentivos para que façam livre e tranquilamente a sua actividade em sala de aula (Bordeneve e Pereira, (1991, p.51).

Uma correcta selecção dos candidatos motivados e com uma certa vocação para a profissão docente, promove um aprendizado dos alunos de forma satisfatória ou positiva, até conferir aos futuros professores as habilidades necessárias para o bom desempenho pedagógico em sala de aula. Contudo, nos dias de hoje, haver ou não "vocação" tem exigido apelos consequentes neste âmbito, para um esforço generalizado de melhoria de qualidade de ensino. Assim, é imperioso o desempenho no processo docente, bem como a construção do pleno desenvolvimento dos próprios alunos para que a realidade se torne um facto.

É importante que os gestores de uma organização compreendam esses processos psicológicos para orientarem e ecaminharem, com sucesso,...no sentido da concretização de objectivos organizacionais (Kinicki e Kreitner, 2006). Ainda na mesma linha de pensamento, A. Gonçalves (1992:162-163) reforça, "à opção de carreira, está associada o problema da vocação". Esta teoria do autor, na realidade angolana, só acontece para uma minoria de candidatos que concorrem aos diferentes cursos por insuficiência de espaços. Por isso, muitos jovens acabam optando por cursos que não têm nada a ver com a sua vocação.

Também é muito importante destacar que a "abordagem sobre Educação nos tempos actuais, abre uma nova forma de pensamento pedagógico, tecnológico e filosófico, o que permite uma análise mais reflexiva da realidade contemporânea, que cada vez mais é influenciada pelo mercado de trabalho mais competitivo para o sucesso de um profissional da área educacional".

É necessário que os especialistas estejam atentos e procurem perceber os vários desafios que possam comprometer uma educação de qualidade a nível do Subsistema de EPE. Também, que haja mais proficiência por parte dos especialistas deste Subsistema de Ensino, a manifestarem interesse cada vez mais no sentido de se colmatar as gritantes dificuldades que impedem os progressos das práticas pedagógicas.

Mediante as várias constatações demonstradas neste trabalho, somos a concluir que, os resultados obtidos constituem um desafio pois brindou-nos até que ponto satisfazerem os determinados problemas formulados neste estudo, com o propósito de compreender da temática eleita, o que permitirá os profissionais ou especialistas deste Subsistema de ensino, motivar-se em pesquisar cada vez mais na questão da preparação dos educadores de infância nas instituições formadoras.

2.9. Propostas/Sugestões

A nível mais alto, o MED e do MINARS, dever-se-á criar políticas e programas que ajudem e facilitar os trabalhos dos educadores de infância, dentre as várias necessidades, a responder aos desafios da realidade e às exigências deste Subsistema de Ensino.

Se forem tidas em conta os pressupostos contidos na nossa pesquisa, trarão consigo mudanças radicais ou parciais no sistema escolar em questão, conforme os dados que brinda-nos a pesquisa podendo-se assim, futuramente actuar de forma eficaz e coerente.

Se pretendemos realmente primar pela qualidade de formação de educadores em Angola, atendendo aos vários depoimentos dos entrevistados, sugerimos à

instituição seleccionada, rever a política de distribuição dos estudantes estagiários por cada orientador, trabalhem no sentido de envidenciar-se esforço de aperfeiçoar cada vez mais os serviços dos profissionais de educação, para uma melhoria efectiva do trabalho das PP assim como do ensino em geral.

Sabendo que a componente pedagógica dos profissionais de educação ser muito importante, para o efeito, deve-se realizar com profundidade científica à questão de agregação pedagógica destes, visto que ao longo da pesquisa percebemos que há pouca abordagem nesta temática.

Finalmente, a nossa posição sobre as várias constatações identificadas ao longo das actividades com os estagiários, levam-nos a concluir que as tendências e prioridades no trabalho com as crianças, devem estar relacionadas com a preparação pedagógica de educadores que são responsáveis pela educação infantil.

2.10. Limitações do estudo

Não existe nenhuma pesquisa "perfeita". Toda a pesquisa apresenta geralmente determinadas limitações, que podem ser de ordem temporal, espacial, metodológica, operacional e outras, para melhor comunicação ao leitor. Muito embora ser intenção do pesquisador conduzir "trabalhos perfeitos", essa meta é praticamente inatingível.

1. O importante neste aspecto é que haja a pretensão do pesquisador demonstrar claramente as limitações no decorrer do trabalho de pesquisa, e isso é muito positivo, quando o pesquisador apercebe-se das limitações no interior do seu trabalho. Contudo são as seguintes limitações:
2. A Aquisição de alguns documentos reitores do curso a partir da instituição seleccionada para a nossa pesquisa, constituiu uma das grandes dificuldades para o nosso trabalho.
3. Os estagiários, inicialmente, mostraram pouco interesse em participar no trabalho, por se encontrarem quase no fim das Práticas Pedagógicas.

4. O tempo ser curto para o trabalho de pesquisa, tendo decorrido quase no fim das Práticas Pedagógicas dos estudantes
5. Houve muita demora na autorização para levar a cabo a pesquisa naquela instituição.
6. No entanto, dado que o público participante foi reduzido, pensamos não poder fazer a generalização, mesmo dentro da instituição seleccionada por nós, porque quando se trata de desempenho pedagógico em sala de aula, preparação dos futuros educadores, torna-se pessoal no momento de aplicação, e é geral no momento da formação.
7. O facto de o estudo ter sido centrado apenas numa instituição e com um reduzido número de participantes, isso limita a generalização das conclusões.
8. A distância limitou-nos em algumas ocasiões.

2.11. Investigações futuras

A partir das indagações que nos propusemos inicialmente, as mesmas contribuíram de certa forma, para identificar algumas razões, dada a complexidade que envolve este Subsistema de Ensino em Angola, o que daria e/ou iria dar para várias dissertações e não somente para uma.

O trabalho ora apresentado ou os resultados obtidos, não representam para nós uma pesquisa finalizada ou acabada, mas sim, que terá a sua continuidade investigativa. Por isso, destaca-se algumas pistas para pesquisas futuras:

1. A necessidade de aprofundar as questões e o funcionamento da agregação pedagógica. Como fazer? Com que resultados?
2. O papel dos educadores do sexo masculino no trabalho com as crianças da EPE: é imprescindível ter a certeza se estes, estão realmente capacitados para trabalharem nos centros infantis.
3. Qual será o melhor modelo de estágio para os educadores de infância? Qual a duração? como será a permanência dos estagiários no período das PP?

4. Como resolver o problema da selecção dos futuros educadores? Que critérios a utilizar? Que estratégias a traçar para atrair os melhores estudantes para a profissão?
5. Como resolver o problema da selecção dos professores, candidatos à docência? Que critérios a utilizar para a selecção?
6. Como resolver o problema da fraca divulgação da formação de educadores de infância em Angola? Que estratégias a ter em conta?
7. Como seleccionar e preparar os professores responsáveis pela preparação dos estudantes? Que perfil? Que competências devem ter?

CAPÍTULO VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS – CONTRIBUTOS

No que à nossa própria formação e desenvolvimento dizem respeito, este estudo assume uma importância inegável. Para nós, ficou claro que, quando a investigação se alia às práticas, pode trazer benefícios para todos: crianças, educadores, professores, famílias e sociedade. A investigação faz-nos avançar cada vez mais em termos dos conhecimentos e das pesquisas, acerca daquilo que nos rodeia e acerca de nós próprios.

A nossa investigação ajudou-nos, acima de tudo, a aprofundar os conhecimentos, no âmbito da problemática da Formação de educadores para o Pré-Escolar e, simultaneamente, compreender o papel que o estagiário tem nessas duas situações: dificuldades vividas ao longo da formação, assim como as várias dificuldades verificadas ao longo das Práticas Pedagógicas, sendo dois aspectos fundamentais no âmbito do desempenho profissional.

Tais conhecimentos irão, de algum modo, contribuir para melhorar o desempenho pedagógico dos futuros educadores. Por isso, esta pesquisa constitui apenas um modesto contributo, para abordar um tema que para além de vasto e profundo, que requer uma maior amplitude.

O presente estudo permitiu-nos compreender melhor, entre outros aspectos, as práticas e concepções dos Estagiários, no âmbito do desempenho integral, contribuindo assim, por um lado, para o sucesso escolar das crianças e, por outro lado, promove um desafio de qualidade da Educação Pré-escolar, que supõe a formação de um profissional mais consciente e responsável pela sua própria prática.

Gostaríamos de destacar que, uma das formas de contribuir para a emergência dos avanços progressivos e positivos da EPE e com melhores práticas em sala de aula, consiste na criação de projectos/programas, por parte das escolas ou instituições infantis, entre o MED e o MINARS em Angola.

ANEXOS(em CD/DVD RW

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrantes, P. (Org.). (2001). A Reorganização Curricular do Ensino Básico: Princípios, Medidas e Ampliações. Lisboa: DEB.

Acevedo, Ibáñez A. (1988). El proceso de la entrevista: concepto y modelos. México, D.F. : Lamusa.

Afonso, A. J. (s/d) Modernização, Democratização e Neoliberalismo: Tensões e Ambiguidades de uma Reforma Educativa.

Afonso, L. (Coord); Peralta, H.; Alaiz, V. (2001). Parecer sobre o Projecto de Gestão Flexível do Currículo. Lisboa: Ministério da Educação/DEB, 2001 (doc. Policopiado)

Alves, M.F.P de O. (2007). Dissertação de grau de Mestrado. Portfólio na Educação Pré-escolar; Uma Abordagem Supervisiva de Investigação, Acção Formação. Universidade Portucalense. Porto.

Alves, F. C. (2001). Encontro com a realidade docente. Ser Professor precipitante. 1^a Edição. Lisboa.

Andrade, A. M.. O Estágio Supervisionado e a Práxis. Disponível em: WWW.educ.ufrn.br/arnon/estagio.pdf .2005,p.2.

Apple, (1999). Políticas Culturais e Educação. Porto Editora.

Arantes, M. J. G. M. A. (2004). Concepções E Práticas de Avaliação de Professores Estagiários de Matemática Universidade do Minho Instituto de Educação e Psicologia, Braga.

Aries, Philippe (1981). História Social das crianças e da família. R J.Guanarara.

Atkison, P. E Hammersley, M. (1994). Et no graphh participart observation, In Dezin, N. K. e Lincoln, YS. Handbrok Of Qualitative Reseach. Lond: Sage Publication.

Arroyo, M, G.z (1995) Significado da Infância.

Criança Revista do Professor de Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Nº 28, p. 17.

Bogdam, R. E. Biklen, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução á teoria e aos métodos. Porto Editora.

Ball, S.S. and Goodson I. F. (1992). Understandug Teachers, concepto and copn- texts, in Stephen Ban Ivor Goodson eds.... The Falmer Press, 3th ed PP 1-25.

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

Barroso, J. O. Estudo da Autonomia da Escola: da autonomia decretada à autonomia construída

Bártolo, P. C. (2003). Política de Formação de Profissionais de Ensino e Escolas Autónomas. Edições Afrontamento. Porto.

Bermudez, R. R. (1996) teoria y metodologia del aprendizaje, Editorial Puble y Educación, Ciudad de la Habana, Cuba.

Benavente, A. (1990). Eascola, Professores e Processos de Mudanças. Lisboa: Livros Horizontes.

Betancourt, J. (1995): “Estratégias para pensar y crear” em Pensar y Crear.

Bordenave, J.D.& Pereira, A. M.(1991). Estratégia de ensino/Aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 6ª Edição.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em Educação. Porto Editora.

Borges, C. J. (Educação Física para o Pré-escolar. R. J. Sprint. Brasil.

Bullough, R. V. (1992). Continuity and change in teacher development. First Year Teacher After Five Years.

Estado da Bahia, Departamento de Educação I-V, Nº 1 (Janeiro/Junho, Salvador. UNEB.

Estrategias, métodos y programa. Ciudad de La Habana, Cuba.

Caderno de Pesquisa em Administração. São Paulo, V.I. nº 3; 2º Sem. 1996, Brasil.

Campos, E. N. & Barbosa M. de Fátima (2012). Saberes Pedagógicos e Actividade Docente, 8ª Edição, S. Paulo, Brasil.

Cardoso, J. R. (2013) O Professor do Futuro; Valorizar os professores, melhorar a educação. 1ª Edição. Editores, S.A. Portugal.

Carvalho, D. M. de. & Carvalho, T. A. (s. d.) . A Educação Infantil: História, contemporaneidade de Formação de Professores. U. E. R. G. N.. Brasil.

Comité de Direitos da Criança, Comentário Geral, Nº 7, 2005.

Carmelino, M. T. de J. (2001). Trabalho de Monografia. Eficácia Pedagógica dos Professores Formados no Curso Básico de Formação Docente do Lubango.

Contribuições de Piaget & Vygotsky para a Formação do Professor (a) da Educação Infantil de zero aos seis anos.

Correia, J. A. (1999). As Ideologias Educativas em Portugal nos últimos 25 anos. Revista Portuguesa de Educação. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.

Congresso Estadual Paulista (IX) Sobre Formação de Educadores - 2007 UNESP
- Universidade Estadual Paulista - Pro-Reitoria de Graduação.

Coutinho, C. P. (2005). Percurso de Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: Uma Abordagem Temática, Metodologia e Publicações Científicas (1985-2000). Braga. CIED-UM.

Cró, Maria de L. (1998). Formação Inicial e Contínua de Educadores para Professores: Estratégias de Intervenção. Porto. Porto Editor.

Da Matta, D. F. & Vasconcelos, P.S. T. (2001). Dissertação de Grau de Mestrado; O Educador e a Criança na Pré-escolar: Metodologias Motivadoras e Sedutoras. Universidade de Amazônia. UNA. Pará.

Decreto n.º90/09, para o Ensino Superior, pelo Conselho de Ministros de 15 de Dezembro. República de Angola.

Dissertação de Grau de Mestrado em Supervisão Pedagógica, Especialização em Educação de Infância: Universidade dos Açores; Ponta Delgada.

Dos Santos, Belmira R. (2007). Comunidade Escolar e Inclusão: Quando todos ensinam e aprendem com todos. Horizontes Pedagógicos.

Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. in M. C. Handbook of research on teaching. Londres.

Duarte, Vânia Maria (s/d) a técnica de observação tipos
<http://monografias.brasilecola.com/regras>

Durkin, M. (1987). Technical Skills of teaching in M. J. Durkin (ED)oxiford. Pergamon Press.

Educação Soc. (online) Dez. 1999, VOL. 20 Nº 68, disponível em
[hTTP://www.scielo.br](http://www.scielo.br) acesso em 26 de Março de 2014.

Escudero M.& G. (1984). La renovación pedagógica: algunos modelos teóricos y el papel del professor. Colección Práctica educativa. Madrid: Editorial Escuela Española.

Estratégias, Métodos Y programas. Ciudad de La Habana, Cuba.

Estak, R. (1994)"Case studies". In Dezin, N. K. e IICON, Y S. (eds). Handbrok of qualitatve research, 2º e dition. London. Sage Publition (2236-247)

Estrela, A.; Pinto, M.; Silva, I. L. ; Rodrigues, A.; Pinto, P. P. (1991). Formação de professores por competências-Proyecto-Foco Uma Experiência de Formação Contínua) Lisboa.

Flores, A. M. A. (2000). A Indução no Ensino: Desafios e constragimentos. IE. Lisboa.

Fernadez, A. (1999) La formación didactica del profesorado universitario. qué tenemos aprendido en los 10 años? In. la calidad de la docencia universitari. Actas deL II Simpósio Americano de Didactica Universitaria . Santiago: Universidad de Santiago.

Fernandes, M.(2000). Mudança e Inovação na Pós-modernidade: Perspectiva Curricular. Porto: Porto Editora.

Fernandes, P. (2002). Avaliação das aprendizagens dos alunos: novos contextos, novas práticas. Porto: Edições ASA.

Fernandes, P. 2002) Potencialidades e Limites da Gestão Local do Currículo para (e na) Construção de uma Escola com Sentido para Todos.

Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

Fontoura M. M. (1992). Fico ou vou me embora? In A. Nóvoa, ed. Vidas de Professores. Porto Editora.

Franco. S. M. (2011). Prática docente universitária e a construção colectiva de conhecimentos n;: possibilidades de transformação no processo ensino e aprendizagem. Cortez Editora. Sao Paulo.

Freire, P. (1983). Pedagogia do Oprimido). 13. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Ferretti, C. J. (1989). A inovação na Perspectiva Pedagógica. In: Garcia, W. E. *Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo, Cortez Editora,

Garcia, R. L. (1995). Revistando a Pré-escola. S. P. Cortez. Brasil.

Garcia, C. M. (1999). Formação de Professores para a mudança educativa. Porto. Porto Editor.

Garcia, W. E. (1989). *Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo, Cortez Editora,.

Garcia, W. E. (1989). *Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo, Cortez Editora.

Garanhani, M. C. (1998). A Educação Motora no Currículo da Educação Infantil. Trabalho de Dissertação de Grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação Curitiba.

GARZON, Rui A. (s/d). Guia para o aluno-Recurso: Como elaborara uma entrevista.

Gestão Flexível do Currículo: Reflexões de Formadores e Investigadores. Lisboa: DEB.

Gomes, P. A. (1992). O pensamento Prático do Professor, a Formação do Professor como Profissional Reflexivo. In: Nóvoa António. O Professor e Formação. Lisboa: Dom Quixote (Temas de Educação; V.I).

Hargreaves, A. (1988). Os Professores em Tempo de Mudança. Porto: Edições ASA,.

Godenberg (1997), Mirian, (1997). A arte de Pesquisar, como fazer a pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro/Sao Paulo: Editora Record.

John, V. (1979, P.520). Reclaiming qualitativ, methods, for organization researcha preface. In Administrative science. Quartelif, V Nº 24, December.

Kishimoto, A. P. (1981). História Social das crianças e da família. R J.Guanarara.

Leite, C. (1997). As palavras mais que os actos? O multiculturalismo no sistema educativo português. Tese de Doutoramento. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Luckesi, C. (1983). O papel da didática na formação do educador. In: Candau, Vera Maria. (Org). **A didática em questão.** Petrópolis, Vozes,.

Lankshear , C.& Knobel. M. (2008:15). Pesquisa Pedagógica : do Projecto à Implementação. S Paulo.

Marcelo, G. C. (1999, p. 244),. *Formação de Professores: para uma mudança educativa.* Porto, Portugal: Porto Ed., 1999 (edição original Formación del Profesorado para el cambio educativo, Barcelona, Espanha: EUB, S. L., 1995).

Masetto, M. T. (2003). Competência Pedagógica do professor universitário. Summus Editorial. Brasil.

Montessori, M. (1965). Ideas generales sobre mi método, Editorial Losada S. A. Buenos Aires, Argentina.

MED, (2013). Currículo de Educação Pré – escolar, 2ª Edição, Editora Moderna S. A. Luanda.

MED, (2006). Secretaria da Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade Para Educação Infantil. Brasília, DF.

MED (2009). Informação sobre a Implementação da Reforma do Novo Sistema de Educação, Ensino Primário e Secundário de Angola.

Memórias do do Seminário Internacional realizado pela ANDIFS, Parlamento Brasileiro, sobr "Mudanças e Desenvolvimento da Universidade Pública na América Latina, 1996. Brasil.

Moniz, M. M. T. (2009). A Abordagem da Leitura e da Escrita na Educação Pré-Escolar em Contexto de Supervisão em Angra do Heroísmo.

MED, Estatuto do Subsistema de Educação Pré – escolar, 1ª Edição. 2007. Angola.

Moreira, A. F. B.; SILVA e T. T.(1998)(org.). Políticas Educativas e Avaliação Educacional. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Moreira, A. F. B. & Silva, T.T. (1997) (org.). Currículo, cultural e sociedade. 2ª. Edição. São Paulo: Cortez.

Miranda, C.(2009). O Desafio em Manter Funcionários Motivados: Os Fatores Motivacionais para o Trabalho. Escola Superior Aberta do Brasil - Esab; Vila Velha. Brasil.

Moita, M. da C.(1995). Percursos de formação e trans-formação. In: Nóvoa, A. (org) Vidas de Professores. 2ª. ed. Ed. Portugal: Porto Editora.

Montessori, M. (1965). Ideas generales sobre mi método, Editorial Losada S. A. Buenos Aires, Argentina.

Montessori, M. (1965). Ideas Generales sobre mi método, Editorial Losada S. A. BuenosAires, Argentina.

Mizukami, M. G. N. et al. (2003): Escola e Aprendizagem da Docência: processos de investigação e formação. São Carlos: UFSCar,.

Naspolini, A. (2004). Tudo se decide antes dos cinco anos de idade. UNICEF. Trabalho de comunicação ao I Fórum Nacional sobre os Cuidados e Desenvolvimento da Primeira Infância. Luanda.

Neves José L. (1996). Pesquisa Qualitativa- Características, Usos e Possibilidades. Curso de Pós Graduação: FEA-USP

Nóvoa, A. (1991; 109 – 139). Para o estudo sócio – histórico da génese e o desenvolvimento da profissão docente. Teorias e Educação. Porto Alegre, nºs 4.

Nóvoa, A.(2001). Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, São Paulo, ano XVI, nº.142,p.13-15,Maio.

Nóvoa, A. (1992). Os professores e a sua formação. Lisboa. E. Dom Quixote.

Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.), Os professores e a sua Profissão. (pp.15-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Nóvoa, A. (2001). Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, São Paulo, ano XVI, nº142,p.13-15,maio

Nguluve, A.K (1976-2006). Política Educacional Angolana, Dissertação de Grau de Mestrado. US.P. Faculdade de São Paulo. Brasil.

O currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português. Lisboa: para uma escola curricularmente inteligente. Porto: Edições Asa, 2003.

O currículo e o multiculturalismo no Sistema Educativo Português. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

Pacheco, J. (Org.) (2000): Tendências de Descentralização das Políticas Curriculares. In: Políticas Educativas: o Neoliberalismo em Educação. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. & Flores M. A. (1999). Formação e Avaliação dos Professores. Porto. Porto Editor.

Pedagogia da Autonomia (1996). Saberes necessários à Prática Educativa 27.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Parente, C. (2002). Observação: um percurso de formação, prática e reflexão. In J. Oliveira-Formosinho (org), A supervisão na Formação de Professores I. Da sala à Escola. (pp.166-216). Porto: Porto Editora.

Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos. **(2000)** São Paulo: UNESP.

Perrenoud, P. et al (2002). As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e os desafios da avaliação. Porto. Porto Editora.

Perrenoud, P. (1997). Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote,.

Peralta, M. H. (2000). Como avaliar competências? Algumas considerações. In: Avaliação das aprendizagens: das concepções as práticas. Lisboa: DEB, 2002. P. 25-33.

Pino, M. D. & Mendoza, F. M. (2001). Principales modelos pedagogicos de la educación Prescolar, Editorial Pueblo y Educacion, Ciudad de la Habana. Cuba.

Pimenta, S. G & Almeida, M. I. (2011). Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores. Cortez Editora. São Paulo.

Pimenta, S. G. e Lima, M. S. (2010). Estágio e docência (saberes pedagógicos). Cortez Editora . 6ª Edição. Brasil.

Políticas educativas e avaliação educacional (1998). Braga: Instituto de educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Punch, K., (1998). Introductio to SocialResearch: quantitave e qualitative approaches. London: SAGE Publications.

Revista Psicologia, Educação E Cultura, (2009). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática. Volume XIII, nº 2, Dezembro/2009

Ribeiros, C. & Reis P. M., (2001). Dissertação sobre “As Contribuições de Piaget e Vygostky para formação do professor (a) da Educação Infantil de zero aos seis anos.

Revista da FEEBA (1992). Educação e Contemporaneidade/Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I-V, Nº 1 (Janeiro/Junho, Salvador. UNEB.

Rosa, M. V. F. De; Arnolde M. G. C. A. (2006). Mecanismo para Avaliação dos resultados. Belo Horizonte. Brasil.

Santos, B. R. (2007). Comunidade Escolar e Inclusão: Quando todos ensinam e aprendem com todos. Simposio, Horizontes Pedagógicos. São Paulo. Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares.

Samuels, M. A. (1914). História do Ensino em Angola (1878-1914) Mayamba Editora. 1ª Edição. Luanda.

Semedo, J. G. (2001). Papel do Educador na Formação Integral das crianças no Pré-escolar. (Trabalho Científico apresentado à UNI-CI, para obtenção do grau de Licenciatura em Ciências da Educação de Infância. Cabo-Verde.

Saviani, D. (1989). A Filosofia da Educação e o problema da Inovação em Educação. In: Garcia, W. E. Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas. São Paulo, Cortez Editora.

Seltiz, C. et alli (1987). Comunidade Escolar e Inclusão. Métodos de pesquisa nas relações sociais.

Silva, N. R. G. (2012) Estágio Supervisionado em Pedagogia. Editora Alínea. Brasil.

Siqueira P. G. de O & Haddad, L. (2009-2011). Trabalho do Professor de Educação Infantil e as suas especificidades: Dilemas e Desafios Da Pré-Escola. do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira (PPGE/CEDU/UFAL.

Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação. n. 13, Jan/Fev/ Mar/ Abr.

Tardif, M. (2002). Saberes docentes e formação profissional. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes.

Tedeschi, J.M. de Paula (2007). Dissertação de Mestrado sobre a “Professora de Educação Infantil e a Alfabetização: Relação entre a teoria e a prática. Universidade Católica do Don Bosco. Campo Grande –M.S. Lisboa.

Tizuko M. (1999). Política de Formação Profissional para a educação infantil: Pedagogia e norma e superior.

UFPI. A Prática Pedagógica dos Professores: Algumas considerações, (s. d.). Consultado em: www.ufpi.aubsistefiles (2014)

UNESCO (1998). Professores e ensino num mundo em mudança. Relatório mundial de educação. Lisboa: Edições ASA.

Zabalza, M. (?). Currículo, Qualidade na Educação Pré-escolar.

Zabalza, M (1998). A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed.

Zassala, C. (2012). A construção de uma escala de atitudes sobre as profissões- (Modelo Likert). Edição Mayamba Editora, 2ª Edição. Luanda.