



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Andreia Sofia Longa Ferraz

**Desenvolvimento de Competências  
na Educação Pré-Escolar:  
Um Estudo com Educadores de Infância**

Andreia Sofia Longa Ferraz **Desenvolvimento de Competências na Educação Pré-Escolar: Um Estudo com Educadores de Infância**

UMinho | 2018

outubro de 2018



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Andreia Sofia Longa Ferraz

**Desenvolvimento de Competências  
na Educação Pré-Escolar:  
Um Estudo com Educadores de Infância**

Dissertação de Mestrado  
Mestrado em Ciências da Educação  
Área de especialização em Desenvolvimento Curricular  
e Inovação Educativa

Trabalho efetuado sob a orientação da  
**Doutora Maria Palmira Alves**

outubro de 2018

## **DECLARAÇÃO**

**Nome:** Andreia Sofia Longa Ferraz

**Endereço Eletrónico:** sofiaferraz5@hotmail.com

**Número do Cartão de Cidadão:** 13243984

**Título da Dissertação:** Desenvolvimento de Competências na Educação Pré-Escolar: Um Estudo com Educadores de Infância

**Ano:** 2018

**Orientador:** Doutora Maria Palmira Alves

**Mestrado em Ciências da Educação**, área de especialização em Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho: 30/ 10/ 2018

Assinatura:

*Andreia Sofia Longa Ferraz*

## **DEDICATÓRIA**

*A nós os 3, já que é o nosso ano.*



## **AGRADECIMENTOS**

Quando atingimos mais um objetivo e um sonho, muitos são aqueles que nos felicitam e nos ajudam para o caminho do sucesso, mas a realidade é que apenas contam os que estão ao nosso lado, mesmo quando tudo parece desmoronar.

O primeiro agradecimento vai para a minha orientadora, Professora Maria Palmira Alves, pela paciência, dedicação e confiança que depositou em mim para a realização desta investigação.

O segundo e não menos importante vai para o meu marido, Renato Alves, que foi e é o motor do meu sucesso e que sempre acredita em mim e nas minhas capacidades. A ti um OBRIGADA imenso.

O último, mas também igualmente importante, ao meu companheiro nesta viagem da investigação, o companheiro virtual Leandro Ribeiro que conheci durante estes dois anos e que partilhamos várias emoções ao longo da caminhada para obtenção do grau de mestre.

Ao CIRA e a todos os intervenientes nesta investigação, um obrigado do tamanho do mundo, porque foram parte integrante desta investigação e de todas as mudanças.

Não poderia esquecer aquela que sempre lutou para eu chegar onde cheguei, a minha mãe, Sílvia Longa, que perdeu, levantou-se e voltou a vencer para me ver chegar aqui.



## RESUMO

A caminhada pelo ensino pré-escolar é considerada uma das etapas essenciais na vida das crianças e por isso Jardins de Infância devem ser locais seguros e acolhedores, facilitando o desenvolvimento integral das crianças. Nestes locais, existe uma exposição a diferentes perigos e acidentes, devido à idade e desenvolvimento das crianças e por isso é emergente que o currículo da educação pré-escolar preveja na formação inicial dos educadores de infância a temática de primeiros socorros. Neste sentido, desenvolvemos um estudo de investigação integrado no curso de Mestrado em Ciências da Educação, especialidade em Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa da Universidade do Minho, intitulado Desenvolvimento de Competências na Educação Pré-Escolar: Um estudo com educadores de infância, com nove educadores de infância de um Jardim-de-Infância de Angola.

O desenvolvimento de competências relacionadas com a área de primeiros socorros, assumiu uma problemática central que se tornou com um objetivo específico desta investigação, na tentativa de perceber a importância desta temática na formação inicial do curso de educadores e as mudanças nas políticas curriculares sobre a formação contínua como obrigatória. Para atingir os objetivos, adotando a classe de investigação-ação, recorreremos ao uso de entrevistas estruturadas, entrevista diagnóstica e entrevista de avaliação junto de nove educadores de infância a lecionar num centro infantil específico. Os dados obtidos foram tratados através da análise de conteúdo o que nos levaram a preparar um plano de formação que dotasse os educadores de infância de competências em primeiros socorros. Os resultados iniciais apontaram para uma necessidade formativa na área dos primeiros socorros devido ao uso de práticas descontinuadas e resultantes do senso comum. Após a formação os educadores de infância obtiveram melhores resultados o que nos permite concluir que a mesma teve êxito e que há uma necessidade de formação contínua neste contexto educativo.

**Palavras – Chave:** educação pré-escolar, educadores de infância, primeiros socorros, investigação-ação, formação inicial



## ABSTRACT

Preschool education is one of the essential stages in the lives of children, and therefore Kindergartens (K) should be safe and welcoming places, facilitating the integral development of children. Health is a theme widely addressed in the curriculum and schools are a prime vehicle for acts of awareness for physical and psychological well-being. In Angola, children's educators (CE) are required to be health and welfare promoters and to be able to act in all situations, since they are responsible for children for long periods (8 am to 12 a.m.). Thus, CE should be prepared for immediate action in accident cases that is training in First Aid (PS) because the hospital response may take too long. In this context the research problem arises: are the CE prepared to act in unexpected situations or even an accident? Should the initial training curriculum include skills in this area? Should educational and curricular policies make compulsory education compulsory? This qualitative study was developed at a Children's Center (CC), which is home to around 250 children, located in the southern part of Luanda, Angola. It had general objectives: to know the competences of the CE, in the area of the FA; train CE to act in unforeseen situations; suggest changes to the educational and curricular policies. In order to know the competences of the CE, a structured interview was carried out, which assumed the function of diagnostic test, together with nine (9) CE who exercised their professional activity in the CC. The results allowed the design and implementation of a short-term training that responded to the needs of the target audience. By the end of the training, an interview was applied equal to the first one, to understand the knowledge that was acquired in the training and the consequent development of the competences of the CE group. The main results show that the EI were not prepared to act correctly taking into account measures for their safety or the safety of the victim himself. The training significantly improved the competencies of the CE in the event of accidents. The training should have had more hours and more questions of practical action, because there are difficulties that come from the basis of training, both in FA and in simple pedagogical practices. For the participants, the initial training curriculum should include the competences in this area and the educational and curricular policies should make compulsory education compulsory, as there is no quality education, no educational reform, no pedagogical innovation, without adequate teacher training.

**Key words:** pre - school education, early childhood educators, first aid, action research, initial training



## Índice Geral

DEDICATÓRIA .....	iii
AGRADECIMENTOS .....	v
RESUMO .....	vii
Índice Geral .....	xi
Índice Figuras .....	xiii
Lista de Siglas.....	xiv
CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO.....	1
1.1. Contextualização do Estudo.....	1
1.2. Apresentação do Problema.....	4
1.3. A emergência do tema .....	5
1.4. Questão de Investigação, Contexto do estudo e Objetivos.....	6
1.5. Opções metodológicas .....	8
1.6. Limitações do estudo.....	8
CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA .....	11
2.1. Breve perspectiva da Educação em Angola na Era Pós-Colonial .....	11
2.2. A Educação Pré-Escolar .....	15
2.2.1. A Educação Pré-Escolar em Angola .....	17
2.3. As competências e o perfil do Educador de Infância .....	24
2.4. A Importância da formação em Primeiros Socorros para o Educador de Infância .....	30

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....	35
3. Opções Metodológicas .....	35
3.2. Natureza do estudo.....	35
3.2. Problemática e Plano de Investigação.....	40
3.3. Caracterização do Centro Infantil Rosa Azul – CIRA.....	42
3.4. Intervenientes no Estudo .....	43
3.5. Instrumentos de Recolha de Dados .....	46
3.6. Técnicas de Análise de Dados .....	50
3.7. Questões Éticas.....	54
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....	57
CAPÍTULO V – CONCLUSÃO.....	71
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	75
ANEXOS .....	85
ANEXO 1: Protocolo de Investigação: Autorização de Investigação no CIRA.....	87
ANEXO 2: Protocolo de Investigação: Consentimento Informado.....	89
ANEXO 3 – GUIÃO DA ENTREVISTA .....	91

## Índice Figuras

Figura 1 - Sistema Educativo da República de Angola de 1997 (adaptado de Zau, 2002).....	12
Figura 2 - Sistema de Educação Atual da República de Angola (adaptado de Liberato, 2014).....	14
Figura 3 - Instituições a atendimento à 1ª Infância nas áreas Urbanas de Luanda.....	20
Figura 4 - Plano de estudos para os 4 anos (Adaptado de INIDE, 2013).....	21
Figura 5 - Plano de estudos para os 5 anos (Adaptado de INIDE, 2013).....	21
Figura 6 - Rotina Modelo para Centros Infantis (Adaptado INIDE, 2013).....	22
Figura 7 - Ciclo Investigação-Ação (Adaptado de Kemmis, 1988).....	39
Figura 8 - Fases da Recolha de Dados para a Investigação.....	41
Figura 9 - Faixa etária dos participantes.....	44
Figura 10 - Habilitações académicas dos EI.....	45
Figura 11 - Tempo do serviço dos EI.....	45
Figura 12 – Dimensões e categorias de análise.....	53
Figura 13 – Categorias de análise e unidades de registo da dimensão 2 na entrevista final.....	66

## **Lista de Siglas**

EI – Educador de Infância

JI – Jardim de Infância

MEA – Ministério da Educação de Angola

CIRA – Centro Infantil Rosa Azul

LBSEA – Lei de Bases do Sistema Educativo

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

INIDE – Instituto Nacional de Inovação e Desenvolvimento em Educação

PS – Primeiros Socorros

MPLA – Movimento Popular da Libertação de Angola

MINARS – Ministério da Assistência e Reinserção Social

UNITA - União Nacional para a Independência Total de Angola

SBV – Suporte Básico de Vida

CVA – Cruz Vermelha de Angola

OMS – Organização Mundial de Saúde

PNS – Política Nacional de Saúde

SNS – Sistema Nacional de Saúde

CEUM – Comissão de Ética da Universidade do Minho

PIC – Programa Infantil Comunitário

PEC – Programa de Educação Comunitária

CIC'S – Centros Infantis Comunitário

CI – Centro Infantil

## **CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO**

### **1.1. Contextualização do Estudo**

Atualmente, assistimos a um fenómeno de surpreendentes avanços no campo educativo, em parte resultantes das políticas de cooperação entre diversos países (PNUD, 2010).

A República de Angola tem realizado um enorme esforço para dinamizar e tornar mais eficiente o seu sistema de ensino, desde o ensino pré-escolar ao ensino universitário, mas ainda existe um longo caminho para atingir o nível de escolaridade e o de quadros necessários ao desenvolvimento e crescimento económico.

Angola é um país que está em desenvolvimento constante, devido ao seu longo período de guerra, tanto colonial, como civil. Apresenta uma enorme carência de meios e de quadros profissionais de vários níveis e áreas, mas um dos maiores flagelos sociais é a educação.

Analisar o campo educativo, em Angola, requer analisar as políticas educativas em vários momentos, "...só sendo possível compreender plenamente uma situação num dado presente se neste for integrado quer o passado quer o futuro" (Graça, 2005, p.47). Assim, relevam-se três marcos históricos: a política educativa portuguesa (era colonial), a política da Primeira República (pós-independência) e a política da Segunda República. Na era da colonização, pela primeira vez, Angola teve um sistema de ensino, tendo sido instituída, em 1845, uma estrutura oficial de ensino, através do decreto de 14 de agosto de 1845, criado por Joaquim José Falcão, ministro do Estado, da Marinha e do Ultramar e assinado pela Rainha D. Maria II (Liberato, 2014). Este decreto teve

como objetivo principal a fixação de famílias portuguesas no território angolano, que era conhecido como *um degredo* para onde eram enviados os condenados e os excluídos da sociedade (Dias, 1984). Este passo constituiu o primeiro avanço educativo surgindo assim as primeiras escolas, nomeadamente, a Escola Principal de Instrução Primária e foi, igualmente, constituído o Conselho Inspetor da Instrução Pública.

Ainda na era colonial, foram introduzidas várias mudanças, mantendo o esforço dos portugueses para que Angola tivesse uma rede de ensino e com ela a instrução portuguesa, que era vista como uma forma de civilizar os nativos angolanos, utilizando a língua portuguesa e proibindo os dialetos africanos (Liberato, 2014).

A política educativa de Angola era igual à que acontecia na Metrópole (Lisboa) mas, em 1961, já com Angola reconhecida como província ultramarina, passa a assumir o controlo da educação, levando-a à população geral. Nesta fase, surgiu a rede de instrução primária nos centros urbanos e em algumas zonas rurais, com um projeto chamado *Levar a escola à sanzala: Plano de ensino primário rural em Angola* (Liberato, 2014).

Após a criação do projeto *Levar a escola à sanzala*, o sistema de ensino foi avançando até surgir a primeira escola universitária. Foram criados 5 centros de estudos universitários em Angola que visavam a "...formação de professores de ensino secundário e de técnicos das especialidades mais necessárias à promoção do bem-estar e assistência sanitária da população, das atividades da construção, produção, distribuição e transporte" (Soares, 2004, p. 7).

Contudo, Angola chegou à independência, em 1975, com uma taxa de analfabetismo de 85%, uma das mais elevadas do mundo (PNUD-Angola, 2002, p. 26). Estes dados foram a preocupação principal do primeiro governo, adotando novas ideologias para a formação do povo angolano, para que se erradicasse a iliteracia (Liberato, 2014).

Nesta linha, em 1977, foi decretado que "a educação era um direito assente nos 16 princípios da universalidade, livre acesso e gratuito e igualdade de oportunidade no acesso à escola e à continuação do estudo" (PNUD-Angola, 2002, p.26).

O ensino angolano foi estruturado em 5 etapas distintas, o ensino primário, o ensino secundário (nível I e II), o ensino médio e o ensino universitário. Esta divisão foi muito importante, mas os

avanços não foram os esperados, devido à guerra civil e ao mau desempenho da economia o que conduziu a maior dependência do exterior.

A Segunda República trouxe a paz à República de Angola e, com ela, a vontade de reestruturar o sistema educativo (Zau, 2009). Com o fim do monopólio estatal, começaram a surgir as primeiras instituições de ensino privado e, rapidamente, estas tornaram-se a alternativa à fraca rede pública, quanto ao nível de número como de qualidade. Esta situação trouxe o fim da ideia de escola gratuita, passando a existir as taxas administrativas para a frequência escolar.

As taxas de abandono escolar e analfabetismo continuaram elevadas, mas com a entrada no novo milénio vieram novas políticas educativas. A Cimeira do Milénio 21, trouxe um “processo profundo de revisão das políticas e estratégias que regulavam o setor” (PNUD-Angola, 2002, p.26) e foi aprovada a Nova Lei de Bases do Sistema de Educação, lei nº13/2001 (Angola, 2001b). O Estado angolano iniciou uma fase de reformas que tinha como meta o ano 2015.

A reforma constituiu-se em 3 fases: fase de emergência (2001 – 2002), fase de estabilização (2002 – 2006) e, por fim, a fase de expansão (2006 – 2015) (PNUD – Angola, 2012; Angola, 2001a).

O documento *Estratégia integrada para a melhoria do sistema de educação* (Angola, 2001a) funciona até à atualidade como forma de orientação para a República de Angola, que pretende atingir o objetivo de ensino básico universal.

Com todos os condicionalismos históricos e sociais, a República de Angola tem realizado um trajeto contínuo na evolução do sistema educativo, de modo a garantir a educação e formação a todos os cidadãos nacionais.

Com a nova Lei de Bases do Sistema do Sistema da Educação Angolano (LBSEA) decreto-lei nº 13/01 de 31 de dezembro de 2001, o sistema educacional divide-se em três níveis fundamentais, a Educação Pré-Escolar, o Ensino Geral (subdivido em dois níveis primário e secundário) e o Ensino Superior. A LBSEA refere que a educação é um processo que visa a preparação das pessoas para as diferentes exigências da vida política, social e económica de um país. Esta desenvolve-se através da convivência humana, do ciclo familiar, nas instituições de ensino e nas interações entre os indivíduos (LBSEA, 2001, p.2).

No novo sistema de educação, a educação pré-escolar é apresentada como “a base da educação, cuidando da primeira infância, numa fase de vida em que se devem realizar acções de condicionamento e de desenvolvimento psico-motor” (LBSEA, 2001, p. 6, artº11).

De uma forma geral, a escola proporciona o primeiro contacto social da criança com o mundo exterior ao seu contexto familiar, pois a escola é, como sustenta Pereira (2007, p.106) a “forma normal de iniciação social, da passagem da infância à idade adulta”, sendo considerada a primeira fase da socialização. A escola tem como principal objetivo iniciar as crianças às aprendizagens sociais elementares e académicas, apresentando-lhes tesouros da cultura escolar “...metendo nas mãos deles a chave com que se abre o património cultural da humanidade” (Nascimento, 1999, p.14).

A passagem pelo Jardim de Infância (JI) é considerada uma das etapas essenciais da vida das crianças, por isso, os JI devem ser locais seguros, confortáveis, apresentando diversidade de materiais, para que a estimulação da criança seja adequada à faixa etária, sendo que a capacidade de aprendizagem e assimilação desta é imensa e, nesta etapa, “a partir do que já sabe e é capaz de fazer, constrói, organiza e relaciona novos sentidos sobre si própria e o mundo que a rodeia” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 107).

No JI, as crianças estão expostas a diversos perigos e a acidentes, devido à vulnerabilidade das idades, à mudança do ambiente familiar para um ambiente amplo e diversificado, ao grau crescente de desenvolvimento motor e à elevada curiosidade de experimentar os ambientes e os objetos (Silvani, Gomes, Sousa & Souza, 2008). Neste sentido, o currículo da educação pré-escolar deve colocar muito ênfase nas questões dos cuidados de saúde das crianças e os Educadores de Infância (EI) devem ter competências para reagir em situações imprevistas ou de urgência, de forma a prestar os melhores cuidados possíveis, até à chegada de ajuda especializada, ou a chegada a uma clínica e/ou hospital.

## **1.2. Apresentação do Problema**

Perceber se os EI têm competências para atuar em caso de emergência, no JI, com crianças em idade pré-escolar, esteve na origem desta investigação, intitulada “Desenvolvimento de Competências na Educação Pré-Escolar: Um estudo com Educadores de Infância”, desenvolvida

num centro infantil, localizado em Luanda. Nesta investigação participaram nove (9) EI com formação adquirida em Angola e que desenvolvem a sua atividade profissional num JI, em Luanda, capital de Angola.

Os Primeiros Socorros (PS) são a primeira assistência prestada a uma vítima de acidente ou doença súbita, com o objetivo de manter a vida ou melhorar a condição da mesma, até à chegada da ajuda especializada (Reis, 2010). Os PS são os cuidados iniciais prestados após um acidente ou mal-estar súbito, que tenham como objetivo os estabelecimentos das funções vitais ou diminuir o desconforto/dor da vítima, até à chegada dos profissionais de saúde (Cardoso, 2003).

Esta investigação pressupõe conhecer, numa primeira fase e através de uma avaliação diagnóstica, as competências dos EI na área dos PS e, numa segunda fase, implementar uma formação que responda às necessidades detetadas para, no final, perceber se houve evolução na forma de atuação dos EI perante os acidentes.

Para o desenvolvimento da formação, recorreu-se a um processo de investigação-ação, em horário de formação pós-laboral, centrada no conhecimento das técnicas dos PS em contexto educativo, ressaltando os vários tipos de acidentes mais frequentes nos JI.

O papel dos EI é essencial na prevenção e atuação em caso de acidentes com as crianças, sendo que a sua intervenção e decisão, numa situação crítica, pode fazer toda a diferença, por isso tornou-se emergente a formação para que os atores se tornem mais competentes.

Além da formação de um pequeno grupo de EI, pretendemos perceber se é importante a introdução desta temática (PS) no currículo da formação inicial do EI e no currículo da educação pré-escolar para, eventualmente, fazer propostas de alteração às políticas curriculares, nomeadamente, a inclusão desta temática na formação contínua dos EI.

### **1.3. A emergência do tema**

A minha formação inicial é a licenciatura em Educação de Infância, terminada no ano 2010, na Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto da Guarda, integrada no Instituto Politécnico da Guarda. Exerci, durante 3 anos, a minha profissão na rede privada de JI, em Portugal. Ao longo destes anos, procurei formação contínua que pudesse atualizar a minha

formação inicial para me tornar uma profissional mais competente e completa, pois senti falta de preparação para cuidados de saúde imediatos com as crianças. Uma das formações essenciais que frequentei foi a formação em PS, que me ajudaria, posteriormente, a fazer vários voluntariados em associações humanitárias, tais como, os Bombeiros.

Em 2013 rumei a Angola – Luanda e abracei a direção de um JI, tornando-me a fundadora do mesmo. Já em Luanda, passei pela primeira situação de emergência grave dentro de um JI, envolvendo um pequeno acidente de engasgamento com uma criança. Foi, então, que percebi que a formação em PS é fundamental e deveria fazer parte das competências curriculares da formação inicial dos EI. Acresce a esta experiência que, durante a frequência do Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa, tive a oportunidade de, no âmbito de uma Unidade Curricular, desenvolver um pequeno projeto de investigação, nesta área, cujas conclusões revelaram que existem lacunas na formação dos EI, neste domínio. Assim, com esta investigação, que assumiu uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, com recurso a entrevistas e à investigação-ação, realizámos um estudo para identificar as competências dos EI, conhecer as perceções dos EI sobre a importância desta área no currículo da formação inicial dos EI e implementar um plano de formação para melhorar o seu dia-a-dia nesta área de atuação.

#### **1.4. Questão de Investigação, Contexto do estudo e Objetivos**

Atualmente, a saúde é um tema bastante abordado no currículo, nas escolas e estas são o maior veículo para atos de sensibilização para o bem-estar físico e psicológico.

Existem alguns projetos de promoção da saúde nas escolas angolanas, tanto nas públicas como nas privadas, que colocam os EI como elemento fundamental na passagem de informações e mudança de hábitos e atitudes das crianças, contudo parece existir alguma falta de conhecimento dos EI em relação a estas temáticas.

Quando pensamos na temática deste projeto, colocamo-nos no lugar dos EI que exercem a sua atividade profissional em Angola, a quem é exigido que sejam promotores da saúde e do bem-estar e que saibam atuar em todas as situações, tal como é afirmado no perfil para os professores, traçado pelo Ministério da Educação de Angola (MEA), “saber utilizar as suas capacidades e os seus recursos e ter consciência dos efeitos da sua atuação na sala de aula e na escola.” (INIDE, 2013,

p.11). Assim, sendo os EI os responsáveis máximos pelas crianças durante longos períodos (8h a 12h por dia) é natural que as crianças se magoem e precisem de cuidados imediatos. Da nossa observação nestes contextos, sabemos que a ajuda prestada é inadequada, baseada no senso comum ou em “mesinhas caseiras”, o que pode provocar o aparecimento de complicações adjacentes. Os EI devem estar preparados para a atuação imediata em casos de acidentes, ou seja, ter formação em Primeiros Socorros (PS) pois neste país a resposta hospitalar pode demorar demasiado tempo. Esta situação conduz-nos a conhecer e desenvolver as competências dos EI na área dos PS e na resposta imediata e assertiva em comportamentos de emergência ou acidente.

Este estudo foi desenvolvido num contexto educativo específico, um Centro Infantil, a partir de agora denominado, Centro Infantil Rosa Azul (CIRA), que acolhe cerca de 250 crianças, localizado na zona Sul de Luanda, Angola, surgindo, assim, a seguinte questão de investigação: estarão os educadores de infância do Centro Infantil Rosa Azul preparados para agir em situações de acidente, ou espontâneas? O Currículo de formação inicial dos educadores de infância deverá incluir competências nesta área? As políticas educativas e curriculares deverão tornar a formação contínua obrigatória?

A questão de investigação pretende elucidar, concretamente, o problema a que pretendemos responder, limitando o campo, tornando-o “...individualizado, específico, inconfundível” (Rudio, 1978, p.75, citado por Marconi & Lakatos, 2015, p.165).

Definida a questão de investigação, definimos como objetivos gerais:

- a) conhecer as competências dos EI, na área dos PS, que desenvolvem a sua atividade letiva no CIRA;
- b) formar os EI para atuarem em situações imprevistas;
- c) fazer sugestões de alterações às políticas curriculares.

Como objetivos específicos assinalamos os seguintes:

- a) identificar as competências de formação na área dos PS;
- b) desenvolver um plano de formação em PS para melhorar as competências dos EI do CIRA;
- c) avaliar o desenvolvimento de competências dos EI após a formação de PS;

d) propor a integração do desenvolvimento de competências transversais nas orientações curriculares para a educação de infância.

### **1.5. Opções metodológicas**

A abordagem metodológica desta investigação é de natureza qualitativa, pois visa a resposta a fenómenos subjetivos e aos comportamentos e atividades humanas e das organizações.

Para conhecer as competências dos EI, foram realizadas duas entrevistas estruturadas. A primeira assumiu a função de um teste diagnóstico, aos nove (9) EI que exerciam a sua atividade profissional no CIRA. Os resultados desta primeira entrevista serviram de base para o desenho de uma formação de curta duração, que respondesse às necessidades do público-alvo e do CIRA. Assim, quer o *design*, quer o desenvolvimento da formação, assentaram num processo de investigação-ação. A investigação-ação tem um duplo objetivo, ação e investigação, para que se obtenham resultados nas duas vertentes, sendo que a ação visa uma mudança numa organização ou grupo e a investigação visa aumentar a compreensão do investigador (Sousa & Baptista, 2011). O processo metodológico de investigação-ação objetiva a mudança e/ou transformação da realidade, produzindo assim conhecimentos, sendo o investigador fundamental pois é parte ativa da investigação. Esta prática pressupõe "...a melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças, permitindo ainda a participação de todos os implicados" (Sousa & Baptista, 2011, p.65).

No final da formação, foi realizada novamente uma entrevista igual à entrevista diagnóstica, ao mesmo grupo de EI, para identificar os conhecimentos que foram adquiridos na formação e o consequente desenvolvimento das competências do grupo de EI. As entrevistas aplicadas foram desenvolvidas pelo investigador, tendo em consideração os objetivos a alcançar nesta investigação.

### **1.6. Limitações do estudo**

O contexto onde foi desenvolvido este estudo, um JI localizado em Luanda, pode ser visto como uma limitação, pois as debilidades da formação dos EI, nomeadamente as debilidades linguísticas,

embora a língua materna seja o português, obrigaram-nos a um maior investimento, quer de tempo, quer mesmo emocional.

O facto de as entrevistas estruturadas não serem gravadas, mas sim escritas, também foi uma limitação, pois as respostas nem sempre apresentavam clareza de ideias, o registo escrito é pobre, o que tornou bastante árdua a análise, obrigando-nos, às vezes, a pedir esclarecimentos sobre o que era pretendido transmitir.

A dificuldade em adquirir documentos legislativos, nomeadamente do MEA ou/e do MINARS, foi bastante perturbadora para o desenvolvimento do trabalho, pois na maioria dos casos estavam inacessíveis e tivemos de ter ajuda de cidadãos nacionais para aceder aos mesmos.

Os resultados deste estudo não podem ser generalizados, pois inquirimos uma amostra não probabilística por conveniência, escolhida pelo facto de o investigador ter acesso ao grupo de EI sem necessitar de muitas formalidades.



## **CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA**

### **2.1. Breve perspectiva da Educação em Angola na Era Pós-Colonial**

Angola conquistou a independência, em 1975, deixando de pertencer a Portugal, tornando-se uma nação independente e soberana. Este país passou por um longo período de instabilidade, sendo a educação um dos setores mais afetados. Falar de política educacional no período pós-independência é difícil e extremamente controverso, devido à instabilidade e ao caos provocado pelas lutas da libertação e pela guerra civil.

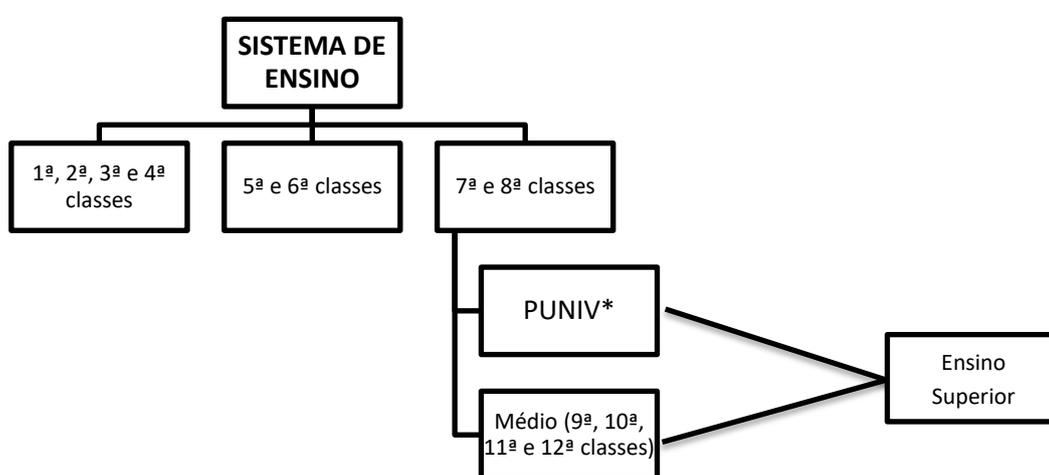
Um país saído de um período de guerra e lutas pela independência tem de se adaptar à nova realidade, deixando de lado os ideais coloniais e aprender a viver de acordo com a Nova República, liderada pelo Dr. António Agostinho Neto, presidente do partido Movimento Popular da Libertação de Angola (MPLA). Exigiu-se adaptação rápida às mudanças e novas normas rompendo com a era colonial, mas a verdade é que, após 40 anos de independência parecem manter-se as lacunas do colonialismo e aprofundados os flagelos sociais, podendo dizer-se que o pecado original e irredimível do presente desta sociedade é “não ser o que deveria ser” (Bauman, 1999 citado por Ngulube, 2006, p. 69).

Em 1975, tal como já referimos, Angola apresentava uma taxa de 85% de analfabetos. Para reverter esta situação, o Estado apostou no setor da educação, sendo a primeira medida a aprovação da Lei n.º4, de 9 de dezembro de 1975, que nacionalizou o ensino, criando um Sistema de Ensino Geral, de formação técnico profissional, assumindo a responsabilidade da educação para todos os cidadãos nacionais.

Em 1977, o Estado aprova o Decreto n.º 26/1977, que estrutura a política educativa como meio de consolidar a independência nacional, definindo que a educação é um direito, assente nos

dezasseis princípios da universalidade, livre acesso e igualdade de oportunidades no acesso à escola e gratuidade.

Foram iniciadas campanhas intensivas de alfabetização por todo o território nacional, de forma a colmatar o analfabetismo da era colonial. Com estas campanhas, o MEA concluiu que havia necessidade de estruturar o ensino e, em 1997, entrou em vigor o primeiro Sistema de Educação e Ensino (Fig.1), centrado na elaboração e introdução de novos currículos e programas que não passaram pela fase de experimentação, o que levou a uma discrepância entre os objetivos estabelecidos e os recursos/meios mobilizados para a sua implementação (Zau, 2002).



\* Ensino pré-universitário

Figura 1 - Sistema Educativo da República de Angola de 1997 (adaptado de Zau, 2002)

O Estado angolano considerou que a rede de ensino, herdada do colono, se tornara insuficiente face ao fenómeno da explosão escolar, nos anos 1980/81, atingindo valores superiores a 1.600.000 alunos inscritos (três vezes mais alunos do que em 1974 – regime colonial), sendo que os materiais e os professores eram insuficientes. Estas insuficiências degradaram ainda mais o ensino, impedindo o seu desenvolvimento normal (Zau, 2002).

Além das questões já citadas, Angola passou pela Guerra Civil, o que degradou ainda mais as infraestruturas sociais e económicas e, como é natural, a educação ficou privada de verbas, em

consequência do investimento na defesa militar e todas as medidas que prometiam mudanças educativas ficaram demasiado limitadas.

As limitações não eram apenas de origem económica, mas de professores e infraestruturas, que não estavam preparadas para responder ao “boom” de alunos inscritos. Face a esta situação, ocorreu uma reestruturação para rentabilizar recursos, na tentativa de dar respostas a todos os estudantes, diminuindo o tempo de permanência efetiva na escola, dividindo os horários em três turnos para albergar mais alunos, usando todos os espaços possíveis para a criação das salas. Os turnos funcionavam de manhã (07h30 – 12h30), tarde (13h00 – 18h00) e noite (18h00 – 23h00). Esta explosão escolar teve repercussões, principalmente, na degradação das infraestruturas escolares e na complexidade da gestão da rede escolar. A débil formação dos professores, pois a grande maioria não tinha qualificações para lecionar (Zau, 2002; Mazula, 1995) não favoreceu, também, a melhoria do sistema educativo.

A educação em Angola sofreu outra viragem após a assinatura dos acordos de paz entre o MPLA e a União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA)<sup>1</sup>, reformulando-se novamente o sistema educativo.

O fim da economia monopolizada pelo Estado registou-se por todo o território nacional e começaram a surgir alternativas às escolas públicas. A rede de escolas e colégios privados começou a ser uma realidade e uma alternativa à procura.

Em 1997, após o conflito armado de 1992, o setor educacional, nas zonas urbanas, chegou à rutura total, contabilizando-se, em 1997, meio milhão de crianças fora da rede de ensino, as taxas de analfabetismo voltaram a crescer e as taxas de reprovação eram elevadíssimas (Angola, 1997).

As melhorias no sistema de educação de Angola só foram notadas após a Cimeira do Milénio<sup>2</sup>, pois ocorreu uma intensa revisão das políticas e estratégias que regulavam a educação (PNUD-Angola, 2002) e conduziram à elaboração de Estratégias Integradas para a melhoria do sistema de

---

<sup>1</sup> Acordos da Bicesse, assinados a 30 de maio de 1991. Este acordo pôs fim à Guerra Civil que durava desde a independência, proclamada a 1975.

<sup>2</sup> Reunião que ocorreu em Nova Iorque, em setembro de 2000, contou com a comunidade internacional, com o objetivo de debater e assinar um compromisso de luta contra a pobreza, a fome e as doenças. Da reunião saiu o documento Declaração do Milénio, assinado por 189 países, no qual constam oito objetivos, conhecidos como Objetivos do Desenvolvimento do Milénio (ODM). Os países signatários deviam esforçar-se por concretizar, de modo que melhorassem as condições de vida da sua população e se comesse a traçar o caminho rumo ao desenvolvimento.

educação: 2001 – 2015<sup>3</sup> (MEA, 2001) e à aprovação da Nova Lei de Bases do Sistema de Educação, Lei n.º 13/2001. Estes dois documentos estabeleceram reformas no sistema educativo, apresentando como meta o ano 2015.

O documento da estratégia integrada para a melhoria do sistema de educação tem sido um guia para o Governo de Angola até à atualidade, de forma a atingirem um dos objetivos definidos no ODM que é o de alcançar a educação primária universal (Angola, 2001<sup>a</sup>; Nações Unidas, 2015).

A Nova Lei de Bases do Sistema de Educação instaurou a democracia, a gratuidade do ensino primário e a língua portuguesa como língua mãe do sistema de educação angolano. O ensino passou a dividir-se em três níveis: ensino pré-escolar, ensino geral: primário e secundário e o ensino superior, tal como se explicita na figura 2.

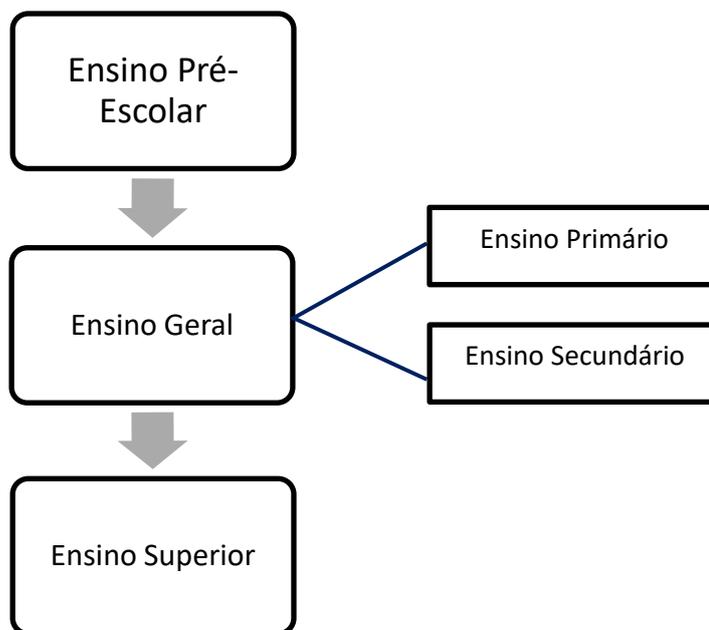


Figura 2 - Sistema de Educação Atual da República de Angola (adaptado de Liberato, 2014)

As novas mudanças vigoram até à atualidade e com as estratégias que advêm dos objetivos do Milénio, a República de Angola tem feito um esforço para que o seu sistema de ensino seja mais eficaz e mais competente, reconhecendo que é um dos seus maiores problemas “...a República de Angola ainda conhece atrasos significativos no domínio educativo, sendo um dos países na África

---

<sup>3</sup> Documento criado em Angola pelo conselho de Ministros

Subsariana com mais elevadas taxas de analfabetismo literal...” (Ministério da Educação, 2001, p.10)

É importante ter em conta que o nível educacional da população tem impacto no desenvolvimento da economia de um país e, nesta fase, Angola tem uma tarefa árdua e longa para atingir o nível de escolaridade e o de quadros necessários ao desenvolvimento e crescimento económico.

## **2.2. A Educação Pré-Escolar**

Durante vários anos, a educação pré-escolar apenas era acessível à classe média informada. Atualmente, o direito à educação pré-escolar para todas as crianças é uma realidade, reconhecendo-se o seu valor e a importância do desenvolvimento intelectual das crianças.

A educação pré-escolar é a primeira etapa da vida escolar das crianças sendo um momento muito marcante no seu percurso escolar. Ela não deve ser considerada apenas como a primeira fase da escolarização do aluno, mas sim como o seu primeiro contacto com o mundo que o rodeia, de forma a obter, entre outras, bases e conhecimentos para a entrada no Ensino Básico<sup>4</sup>. Esta etapa deve ser encarada como a base da educação para a vida e para a sociedade.

O ensino pré-escolar vai desde dos 3 meses até aos 5 ou 6 anos de idade e cada idade apresenta competências específicas que devem ser trabalhadas para que as crianças aprendam, de maneira a garantir o máximo desenvolvimento das potencialidades infantis. É importante saber que o ensino pré-escolar se divide em duas valências: creche (3 meses – 3 anos) e JI (3 – 5/6 anos).

Em Portugal, foi divulgado um estudo desenvolvido pela Fundação Francisco Manuel dos Santos com o apoio do Conselho Nacional de Educação e com base em alguns dados do PISA onde se pretendia analisar a relação entre a frequência do JI e o trajeto escolar dos alunos, demonstrando que alunos que frequentaram o JI apresentam uma taxa de retenção de 29% e os alunos que não frequentaram o JI apresentam uma taxa de retenção de 46%. Este estudo leva-nos para a importância desta valência no percurso escolar das crianças, mas a educação de infância é muito mais do que a preparação para a escola, sendo que esta valência é uma das primeiras fases de

---

<sup>4</sup> No caso de Angola, no ensino geral, subsistema do ensino primário (1<sup>a</sup> – 6<sup>a</sup> classe).

socialização dos alunos e os EI devem estar à altura dos desafios. O JI é um meio de socialização importante e rico, pois é neste ambiente que a criança contacta com o mundo educacional e a sua imensidão, é um lugar onde as crianças aprendem a brincar e brincam a aprender.

A primeira infância é a etapa das aquisições, um período de extrema importância para o futuro das crianças, sendo inevitável garantir o máximo de desenvolvimento das potencialidades infantis, percebendo que “...as sociedades preveem a formação de cidadãos motivados e capazes de intervir activa, crítica e eficientemente na realidade que os cerca...” (INIDE, 2013, p.5).

Os primeiros anos de vida de uma criança são fundamentais para o desenvolvimento da personalidade, das competências cognitivas, das competências sociais e afetivas e da atitude perante o mundo. Podemos afirmar que o JI é um local de excelência onde “cresce-se e aprende-se sem necessidade de demonstrar aos adultos que se o faz” (Zenhas, 2005).

Na atualidade, confunde-se a emergência da educação pré-escolar com a preparação necessária e exigida para a entrada na escolaridade obrigatória, mas esta fase é mais do que isso. Esta tem um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, tendo em consideração que estas passam mais tempo nos JI do que com as famílias, a componente social e afetiva é essencial e devemos ter em consideração que o JI ensina *a aprender a aprender, fazer a aprender, aprender a brincar e brincar a aprender*.

A capacidade de aprender a aprender é essencial para termos alunos mais autónomos e independentes, mas é importante que os alunos tenham competências sociais de cooperação, para que sejam capazes de se inserir num grupo de pares e nele cooperar e, ainda, para atingir as competências é necessário que os alunos demonstrem a capacidade de fazer amigos e serem aceites. Ora, é no JI que se formam as primeiras amizades e as socializações que nos tornam seres sociais (Zenhas, 2005).

As atividades na idade pré-escolar devem basear-se no lúdico e no jogo e, através destas componentes, trabalhamos os temas definidos nas orientações curriculares e os temas transversais, tais como, educação para a cidadania, educação para a saúde, educação ambiental, entre outros. Através destes temas, as crianças adquirem, essencialmente, o elemento chave que é a linguagem e nesta etapa a aquisição da mesma é realizada de forma repetitiva e por imitação.

As crianças aprendem por imitação e através do brincar, principalmente quando imitam os adultos e a sua forma de estar e de ser, transformando as suas brincadeiras em reais cenas do dia-a-dia. Segundo Lima (1992) as crianças brincam para se conhecerem a si próprias e aos outros, através de relações recíprocas, de forma a apreender as normas sociais, os hábitos culturais, para conhecer o meio circundante, desenvolver a linguagem oral e não oral, descobrindo o seu lugar no mundo e na sociedade.

Poderíamos escrever vários capítulos sobre a importância e a utilidade da educação pré-escolar, mas a verdade é que a sua importância está marcada na sociedade desde a Revolução Industrial, quando as famílias precisavam de deixar as crianças para “laborar” nas fábricas, ou no tempo da *Escola do Tricô* em França. Esta fase da vida escolar tem impacto na vida dos alunos e na vida dos pais e, por isso, é necessário que os profissionais sejam competentes pessoal e profissionalmente.

### **2.2.1. A Educação Pré-Escolar em Angola**

Ao longo deste subcapítulo, analisamos a evolução da educação pré-escolar em Angola.

A LBSE de Angola afirma que “...o sistema de educação é o conjunto de estruturas e modalidades, através das quais se realiza a educação, tendentes à formação harmoniosa e integral do indivíduo, com vista à construção de uma sociedade livre, democrática, de paz e progresso social” (MEA, 2001, p. 2).

Relativamente à educação pré-escolar afirma-se que “é a base da educação, cuidando da primeira infância, numa fase da vida em que se devem realizar as ações de condicionamento e de desenvolvimento psico-motor” (MEA, 2001, p.6). Além disso, a atual LBSE também define a educação pré-escolar como um subsistema de educação e ensino a que todas as crianças têm direito sem qualquer discriminação.

Os objetivos gerais definidos para a educação pré-escolar na LBSEA são os seguintes:

---

<sup>5</sup> Escola datada de 1767, fundada por um pastor protestante, Jean Frederick Oberlin, e sua esposa Madelaine Oberlin, em França. O nome de escola de tricô surgiu devido ao facto de a Madelaine fazer tricô enquanto as crianças ficavam ao seu redor a brincar e a ouvir histórias. Era uma instituição para crianças até aos 2 anos de idade.

- 1- “Promover o desenvolvimento intelectual, físico, moral, estético e afectivo da criança garantindo-lhe um estado sadio por forma a facilitar a sua entrada no subsistema de ensino geral” (MEA, 2001, p.6);
- 2- “Permitir uma melhor integração e participação de crianças através da observação e compreensão do meio natural, social e cultural que a rodeia”;
- 3- “Desenvolver as capacidades de expressão, de comunicação, de imaginação criadora e estimular a actividade lúdica da criança”;

No novo sistema de educação angolano, a educação pré-escolar engloba a valência de Creche, JI e a Classe da Iniciação<sup>6</sup>. É importante referir que as valências apresentam regulamentação própria, sendo que a Creche e JI é orientada e regida pelas orientações do Ministério da Assistência e Reinserção Social (MINARS) e a classe da iniciação é orientada e gerida pelo Ministério da Educação de Angola (MEA).

Uma das preocupações do Estado Angolano é a primeira infância, pois os dados divulgados pela UNICEF revelam que apenas 9,3% das crianças, dos 3 aos 5 anos, frequentam programas pré-escolares de educação para a primeira infância (UNICEF Angola, 2015), mostrando que a evolução da educação não apresenta o ritmo da Europa ou de outros países vizinhos, como a África do Sul e a Namíbia.

O Estado Angolano comprometeu-se, no Fórum Mundial de Educação para Todos,<sup>7</sup> a expandir a rede de cuidados e atendimento para a primeira infância, principalmente, para as crianças mais vulneráveis. Através dos projetos realizados em parceria com a UNIFEF e com a intervenção do MEA e do MINARS, várias políticas foram e serão colocadas em ação até 2019 e espera-se que o atendimento à primeira infância seja mais especializado e eficiente, para responder às reais necessidades das crianças e do país.

O atendimento à primeira infância tem melhorado, mas é importante salientar que os recursos materiais são escassos, sendo uma das áreas mais fragilizadas, correspondendo o investimento a apenas 0,2% do orçamento disponível para a educação. Estes 0,2% têm sido atribuídos em apenas 3 províncias de Angola (UNICEF, 2016).

---

<sup>6</sup> Esta classe tem a duração de 1 ano letivo e baseia-se num ano de pré-primária (5/6 anos) que antecede a entrada para o Ensino Primário.

<sup>7</sup> Realizado em Dakar, Senegal, em abril de 2000.

O MINARS tem sido um organismo fundamental na evolução da prestação de serviços na idade pré-escolar. Foram criados dois programas importantes, denominados Programa Infantil Comunitário (PIC) e Programa de Educação Comunitária (PEC), apesar de terem tido o problema do financiamento, devido à crise financeira e à definição de prioridades que Angola atravessa.

O PIC baseia-se na prestação de cuidados e educação de crianças na faixa etária dos 2 - 5 anos. É um serviço gratuito e abrange áreas rurais e urbanas em todo o território angolano. O PIC tenta responder às necessidades das famílias mais carenciadas, para que os adultos possam trabalhar e as crianças não fiquem sozinhas em casa, sendo incluídas no ensino pré-escolar.

O PEC pretende trabalhar mais perto dos cidadãos, fazendo deles parte integrante do processo de ensino aprendizagem. Este é fruto de uma dinâmica social e ativa ligada ao sistema informal de educação.

Através do PIC e do PEC surgem os Centros Infantis Comunitários (CIC) que permitem o desenvolvimento de uma educação mais participativa, principalmente nas comunidades mais carenciadas. Os CIC nem sempre têm um funcionamento normal, pois a falta de apoios reduz a capacidade de dar resposta a tantas solicitações e necessidades, situações que o Estado angolano afirma serem os frutos da grave crise financeira.

Tal como já afirmamos, a responsabilidade pela prestação de serviços da primeira infância é repartida entre o MINARS e o MEA e segundo dados recolhidos em 2012 para o Relatório de Monitorização Sobre a Educação Para Todos (2014), o número dos CIC<sup>8</sup> é superior aos centros infantis públicos e privados, tal como ilustra a figura 3, apesar de não serem ainda suficientes, nem acessíveis a todos os estratos socioeconómicos, pelos elevados preços praticados.

---

<sup>8</sup> Centros Infantis apoiados pelo MINARS, tanto com a alimentação ou apetrechamento.

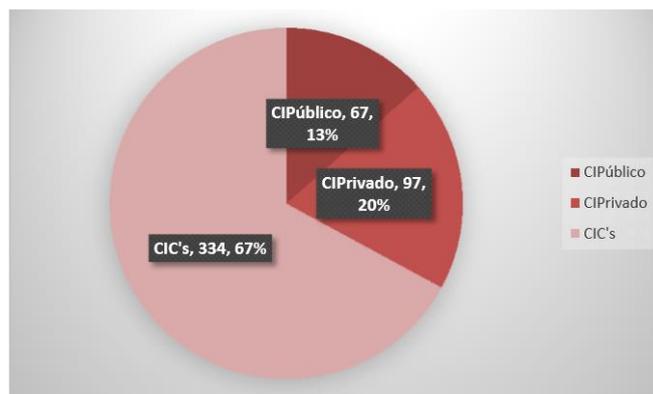


Figura 3 - Instituições a atendimento à 1ª Infância nas áreas Urbanas de Luanda

(Fonte: Relatório Educação para Todos, 2014)

Em Luanda, existe um número significativo de Centros Infantis que têm o nome de *Cuida-se*, são localizados nos bairros de lata e dão assistência à classe média baixa. Estes chegam a funcionar 24h por dia, tratando da criança na íntegra, mas com muitas lacunas em questões de alimentação, higiene e segurança. Estes centros funcionam sem qualquer regulamentação ou conhecimento dos órgãos competentes, apesar do esforço que tem sido realizado, por parte do MINARS e do MEA, para legalizar os vários centros, ou encerrá-los definitivamente.

Em 2013, o MEA lançou o primeiro manual direcionado à educação pré-escolar (reforma educativa), onde se definem os objetivos gerais para esta valência, algumas diretrizes para educadores e o funcionamento geral deste ciclo.

O subsistema da educação pré-escolar angolano<sup>9</sup> é visto como uma base da educação geral, cuidando da primeira infância e todas as suas competências a ela inerentes, preparando as crianças para a entrada na escola: “a educação que é oferecida antes da escola, aquelas habilidades que preparam a criança para o ensino obrigatório.” (INIDE, 2013, p.10).

Tal como já foi anteriormente afirmado, este subsistema de ensino assenta nos princípios da LBSEA, que “(...) perspectiva o direito à educação para cada indivíduo” (INIDE, 2013, p. 10). O MEA definiu um plano curricular específico para este subsistema de educação, que “visa a igualdade de oportunidades para que as crianças encontrem um espaço de construção das suas aprendizagens que favoreça a formação e o desenvolvimento integral, de forma equilibrada” (INIDE, 2013, p.18).

<sup>9</sup> Subsistema é uma expressão utilizada devido à categorização do sistema e ensino angolano.

Em Angola, o plano curricular da educação pré-escolar divide-se em três planos de estudos, a saber: plano de estudos para os 3 anos (fig. 4), plano de estudos para os 4 anos (fig.5) e plano de estudos para os 5 anos - classe da iniciação (fig.6). Nestes planos de estudo constam as áreas curriculares da Comunicação Linguística e Literatura Infantil, Representação da Matemática, Expressão Manual e Plástica, Meio Físico e Social, Expressão Motora e Expressão Musical. Cada plano de estudos está organizado de acordo com as exigências da faixa etária e existe uma carga horária semanal para cada área curricular.

<i>Áreas Curriculares</i>	<i>Carga Horária Semanal</i>
<i>Comunicação Linguística e Literatura Infantil</i>	2
<i>Representação da Matemática</i>	1
<i>Meio Físico e Social</i>	1
<i>Expressão Manual e Plástica</i>	2
<i>Expressão Motora</i>	2
<i>Expressão Musical</i>	1
<i>Total de Horas Semanais</i>	9
<i>Total de Horas Letivas Anuais</i>	240

Figura 4 - Plano de estudos para os 3 anos (Adaptado de INIDE, 2013)

<i>Áreas Curriculares</i>	<i>Carga Horária Semanal</i>
<i>Comunicação Linguística e Literatura Infantil</i>	5
<i>Representação da Matemática</i>	4
<i>Meio Físico e Social</i>	2
<i>Expressão Manual e Plástica</i>	4
<i>Expressão Motora</i>	2
<i>Expressão Musical</i>	2
<i>Total de Horas Semanais</i>	19
<i>Total de Horas Letivas Anuais</i>	630

Figura 4 - Plano de estudos para os 4 anos (Adaptado de INIDE, 2013)

<i>Áreas Curriculares</i>	<i>Carga Horária Semanal</i>
<i>Comunicação Linguística e Literatura Infantil</i>	5
<i>Representação da Matemática</i>	5
<i>Meio Físico e Social</i>	4
<i>Expressão Manual e Plástica</i>	5
<i>Expressão Motora</i>	3
<i>Expressão Musical</i>	3
<i>Total de Horas Semanais</i>	23
<i>Total de Horas Letivas Anuais</i>	810

Figura 5 - Plano de estudos para os 5 anos (Adaptado de INIDE, 2013)

Tal como podemos observar, os planos de estudo organizam-se por cargas horárias semanais, como se de um programa de 1º Ciclo se tratasse, fazendo com que os educadores de infância cumpram cargas letivas e, por vezes, se esqueçam das necessidades individuais e também das temáticas transversais que devem ser abordadas.

O MEA, ainda propõe uma rotina diária modelo, no período da manhã (8h00 – 12h00) para todos os Centros Infantis (CI), tal como mostramos na fig.7. Devido à nossa experiência profissional no território angolano, sabemos que a maioria dos Centros Infantis segue a rotina modelo, o que torna os dias pouco produtivos em atividades e em aprendizagens.

<i>Atividades</i>	<i>Horário</i>
<i>Entrada das Crianças</i>	7h30 – 8h00
<i>Ginástica Matinal</i>	8h00 – 8h15
<i>Higiene</i>	8h20 – 8h30
<i>Lanche</i>	8h35
<i>Meio Físico e Social (visitas)</i>	8h40 – 8h55
<i>Expressão Manual e Plástica</i>	9h05 – 9h25
<i>Intervalo</i>	9h30
<i>Comunicação Linguística e Literatura Infantil</i>	9h35 – 9h50
<i>Expressão Motora</i>	9h55 – 10h15
<i>Intervalo</i>	10h20 - 10h35
<i>Jogos e atividades independentes</i>	11h15 – 11h45
<i>Fim das atividades e arrumação da sala</i>	11h50 – 12h00
<i>Entrega das crianças aos pais</i>	12h00

Figura 6 - Rotina Modelo para Centros Infantis (Adaptado INIDE, 2013)

Podemos observar que as atividades têm duração curta e que o período da tarde não é contemplado. Com esta rotina, os EI são, naturalmente, compelidos a fazer atividades rápidas e com pouca continuidade, apesar de as orientações curriculares referirem: “...esta programação horária (...) varia de instituição para instituição e conforme a realidade” (INIDE, 2013, p.21). Algumas diferenças podem ser observadas nos CI com currículo português ou com currículos alternativos.

É importante salientar que a formação dos EI também condiciona a prática pedagógica, pelo que esta é uma rotina “modelo”, um guia curricular, podendo afirmar-se que há, ainda, um longo

caminho a percorrer, principalmente, no que concerne a formação dos EI e as orientações curriculares para este subsistema de ensino.

A maioria dos EI tem cursos com duração de 6 meses a 1 ano (cursos técnicos) e os licenciados não são suficientes para o número de CI e escolas existentes. O ensino superior para EI só começou a funcionar em 2015, sendo que os primeiros licenciados estão agora a sair das universidades, não existindo quadros superiores para o número de CI existentes no território nacional.

Atualmente, este subsistema de ensino ainda é visto como um “cuida-se” de acolhimento infantil, não se enfatizando as aprendizagens que se realizam e a sua necessidade para a formação base da personalidade social, cultural e escolar de cada criança. O ritmo de vida da cidade de Luanda faz com que as famílias acordem muito cedo, em média pelas 5h00, para percorrer distâncias de 20 a 30 km e chegar a horas ao trabalho (8h00 ou 9h00) e, por isso, os CI abrem muito cedo, de forma a facilitar a vida das famílias, encerrando as suas portas às 19h00 ou 20h00, chegando a haver CI abertos 24h. Alguns CI não têm EI (técnicos ou licenciados), colocando apenas senhoras a cuidar das crianças, que se tornam em babás de turmas, tendo cada turma entre 25 a 35 crianças.

Quando as crianças chegam à classe da iniciação, percebemos a preocupação dos encarregados de educação para que as crianças aprendam a ler e a escrever para transitarem para a 1ª classe, exigindo da escola primária<sup>10</sup> ou do CI que as crianças fiquem preparadas em 10 meses para entrar com todas as competências necessárias para serem alunos do quadro de honra.

A maioria das escolas primárias e/ou CI que têm as classes de iniciação escolarizam estas classes, que deveriam apenas preparar a entrada na escola primária, apostando em modelos de reprodução de conhecimentos, de forma que as crianças apenas decoram e reproduzem o que ouvem na aula, sendo inexistente a articulação curricular.

---

<sup>10</sup> Por vezes, as classes de iniciação funcionam nas escolas primárias.

### **2.3. As competências e o perfil do Educador de Infância**

Neste capítulo, discutimos as competências dos EI e o perfil definido para estes profissionais, tendo em consideração que os EI são gestores do currículo da educação pré-escolar (Roldão, 2012).

O conceito de competência e o seu significado tem suscitado grandes reflexões e assume um papel fundamental na investigação em Educação, tanto a nível nacional, como internacional (Comellas, 2000; Cruz, 2001; Gouveia, 2007 citado por Dias, 2010). Muitas vezes este conceito é perspectivado “ora como uma atribuição, ora como uma qualificação, ora como um traço/característica pessoal, ora como comportamento/acção” (Ceitil, 2006 citado por Dias, 2010, p.74). A nível escolar, as competências manifestam a “mobilização de recursos, conhecimentos ou saberes vivenciados, manifestam-se por uma acção ajustada diante de situações complexas, imprevisíveis, mutáveis e sempre singulares” (Perrenoud, 2000, 2001, 2005 citado por Dias, 2010, p.74).

A noção de competência não é consensual, por isso recorreremos à definição de alguns autores, que vão de encontro aos objetivos do nosso estudo. Assim, competências “são um conjunto diversificado de saberes profissionais, de esquemas de acção e atitudes, mobilizados no desempenho da profissão “(Paquay, Altet, Charlie & Perrenoud, 1998, citados por Baptista & Sanches, 2005, p.3). Para a União Europeia, as competências são a combinação de conhecimentos, capacidades e atitudes adequadas ao contexto (Estella & Vera, 2008 citado por Dias, 2010).

As competências podem ser consideradas como singulares, pois dependem da construção pessoal, singular e específica de cada indivíduo e das suas vivências (Dias, 2010). Estas surgem quando alguém se depara com uma situação para a qual é capaz de mobilizar determinados conhecimentos, previamente adquiridos, seleccioná-los e integrá-los de acordo com a situação que tem para resolver (Rolão, 2003). Neste sentido, as competências requerem uma apropriação de saberes, de forma que o sujeito responda eficazmente tendo em consideração a situação e o contexto (Dias, 2010). As competências não podem ser vistas como a capacidade de prontidão de um indivíduo perante uma determinada situação, mas sim como um conceito que apresenta múltiplas dimensões, conceito polissémico que evoca uma multiplicidade de conhecimentos, saberes, habilidades e recursos pessoais que podem ser, ou não, colocados em prática em atividades e/ou situações (Araújo & Almeida, 2016). Neste sentido, surgiram várias classificações

de competências como categorias de saberes e um conjunto de conceitos como “performance, know-how, empowerment” (ibidem, p.3). Com as elevadas mudanças sociais e com as exigências profissionais, o conceito de competência tornou-se mais amplo e universalizou-se “(...) exigindo domínio de conhecimentos científicos e tecnológicos articulados ao desenvolvimento psicomotor, cognitivo, afetivo e social (fazer, saber, ser, estar com outros)” (Idem).

As exigências da atualidade, principalmente no que concerne o contexto profissional, remete-nos para a importância das competências profissionais, independente do nosso contexto de atuação. A construção destas competências profissionais vincula-se tanto na aquisição escolar, como em aquisições que acontecem em determinados espaços e momentos (processos de aprendizagem informais). Neste sentido, as competências profissionais podem ser descritas como uma “(...) mobilização, de forma particular pelo profissional na sua ação produtiva, de um conjunto de saberes de natureza diferenciada, que formam as competências intelectual, técnico-funcionais, comportamentais, éticas, políticas, de maneira a gerar resultados reconhecidos individualmente ou coletivamente” (Paiva & Melo, 2008, citados por Camelo & Angerami, 2013, p.556).

As competências profissionais, de forma geral, são associadas às capacidades de cada profissional, embora não existam critérios epistemológicos e metodológicos válidos que permitam distinguir estes dois termos. As competências podem ser consideradas “processos operatórios, susceptíveis de observar e avaliar em contexto de aprendizagem, na base de certos indicadores, (...) dar resposta a uma situação mais ou menos complexa num dado contexto” (Rey, 2002, citado por Baptista & Sanches, 2005, p.4) e as capacidades são operações mentais do domínio cognitivo, com elevado grau de generalidade e fora do campo da aprendizagem (Baptista & Sanches, 2005, p.4).

Segundo Formosinho (2002, p.18) as competências de um profissional da educação “são a capacidade de mobilização dos saberes necessários para a resolução de problemas colocados na prática docente no quotidiano das escolas”.

Os professores e/ou EI têm profissões complexas, que exigem a atualização constante das competências iniciais, buscando um melhor desempenho profissional. Tal como afirma Le Boterf (1997), o aumento da complexidade dos problemas que surgem no contexto laboral, o carácter incerto do contexto de trabalho, as possibilidades oferecidas e disponíveis pelas novas tecnologias, a organização do sistema de valores e das aspirações de cada indivíduo e a globalização da sociedade exige que os profissionais estejam mais predispostos a adquirir novas competências para se

tornarem mais eficientes. Os docentes, sejam de JI ou de ensino básico, necessitam de atualização constante para acompanharem, não só as exigências da sociedade como a capacidade preliminar demonstrada pelos alunos da atualidade.

Le Boterf (1997) identifica seis (6) competências essenciais para os profissionais que sabem e devem gerir situações com mais complexidade, tal como é o caso dos docentes. Estas competências são: “(...) saber gerir com pertinência, saber mobilizar num dado contexto, saber combinar, saber transpor, saber aprender a saber e aprender a aprender e saber empenhar-se” (Idem, pp.37-94). Neste sentido, um profissional é mais capaz quando consegue consolidar todas estas situações, pois é impossível caracterizar o conhecimento profissional sem ter em conta o modo como este é aprendido e como é usado (Éraut, 1996, p. 19).

Quando pensamos na formação inicial dos docentes, devemos considerar que esta deveria estar virada para a aquisição e construção de competências, mas este tipo de formação inicial é exigente e contextualizado. No caso concreto do contexto onde este estudo de investigação foi desenvolvido, Angola, o tipo de formação inicial é muito académico, baseado na transmissão de conhecimento em massa, tendo o professor uma função de transmissor e de classificador dos conteúdos assimilados pelos alunos, através de uma avaliação sumativa, tal como sustenta Alves (2004). É importante salientar que os docentes e as escolas angolanas, não apresentam planos de formação contínua, de forma a colmatar as exigências da atualidade e a maioria dos profissionais precisa de procurar essa formação fora do contexto de trabalho, o que se torna dispendioso e pouco credível, devido à certificação dos centros de formação. Neste sentido, surgem diversas questões, tais como: quais são as competências essenciais dos EI? Que perfil deve ter um EI?

As funções do EI atual remetem para uma transformação da profissão, visando a construção de uma nova identidade profissional, tendo em conta a renovação da antiga escola de massas, da heterogeneidade do público-alvo da nova sociedade digital, ou seja, o EI é um gestor do currículo, de forma a que consiga ter sucesso num determinado contexto educativo.

É importante salientar que ser competente não é realizar apenas a assimilação de conhecimentos, mas sim compreender a construção de esquemas que permitem mobilizar conhecimentos numa situação concreta e com discernimento e assertividade. Neste sentido, a aprendizagem por competências implica que o sujeito tome decisões, resolva as situações

problemáticas e participe ativamente no processo de construção do seu conhecimento, construindo os próprios saberes (Dias, 2010).

Numa sociedade totalmente globalizada, o perfil do educador/professor é cada vez mais exigente e depende de uma consciencialização coletiva rompendo com as ideias antigas que o educador deve construir o conhecimento individualizado, mas sim ter em consideração que este profissional deve construir conhecimento contextualizado e sistematizado sem perder o “...dinamismo e cumprindo interesses convergentes e comuns a todos os elementos do grupo realmente envolvido no processo educativo” (Ribas, Perito, Armoni & Junior, 2006, p.44).

Assim, sendo o currículo o principal enfoque do processo de ensino-aprendizagem, o seu caráter socializador repercute os interesses sociais e políticos, constituindo um instrumento cultural e social, onde se alicerça a vida social e democrática de um país. A formação deverá, então, ser sustentada em todos os envolvidos na educação: a sociedade, as políticas, a escola, o professor e o aluno. Pensar o currículo na educação pré-escolar é ter como referência um caminho a percorrer e que serve de apoio à ação educativa dos EI. Neste sentido, importa refletir sobre os espaços do JI em torno dos quais se desenvolve toda a ação da criança, espaços construídos e partilhados pelos vários intervenientes e que lhe permitem o seu desenvolvimento integral. Serra (2004, p.33) refere que “pensar em currículo na educação pré-escolar é refletir sobre o que cada criança leva consigo” ao nível das experiências e vivências partilhadas no seio familiar, as quais servem como ponto de partida para a integração de novos saberes que lhe são proporcionados no contexto escolar – o JI. Nesta linha, Pacheco (2001, p.17) assume o currículo como “um todo organizado em função de questões previamente planificadas, do contexto em que ocorre e dos saberes, atitudes, valores, crenças que os intervenientes trazem consigo, com a valorização das experiências e dos processos de aprendizagem”. À entrada do JI, as crianças já transportam consigo uma bagagem de conhecimentos e capacidades, traduzidos em padrões de aprendizagem que foram desenvolvidos durante as suas experiências diárias - experiências da vida real, pois “a forma como as crianças articulam e refletem acerca deste conhecimento e experiências depende das expectativas dos que as rodeiam” (Spodek & Brown, 1996, p.15).

Na educação de infância, o desenvolvimento do currículo sustenta, apoia e serve de manutenção às práticas educativas. Por isso, o currículo não pode ser encarado de forma isolada, mas sustentado numa estrutura de apoio forte e coesa dos contextos social e institucional em que o mesmo se desenvolve. O currículo para a primeira infância é definido por Spodek e Saracho (1998,

p.86) “como as experiências organizadas de forma a oferecer oportunidades formais e informais de aprendizado para crianças em um ambiente escolar”. O currículo deverá ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças, deverá ser sempre adequado ao desenvolvimento e nível etário das crianças e do grupo, permitir o seu bem-estar e possibilitar o envolvimento das crianças em atividades transversais que envolvam diversas áreas de desenvolvimento. “Embora o conteúdo dos programas de educação para a primeira infância deva ser adequado ao nível de desenvolvimento de cada criança, ele também deve refletir os valores da nossa cultura e a natureza do conhecimento que as crianças necessitam, de forma a serem igualmente apropriados do ponto de vista educacional” (Spodek & Saracho, 1998, p.87). As experiências partem da organização de um ambiente educativo estimulante em que os espaços e a disposição dos materiais determinam o cenário das aprendizagens, principal promotor de relações e interações que facilitam o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento do currículo. Por isso, “o currículo para a primeira infância pode auxiliar as crianças a socializarem-se, equipá-las para o aprendizado escolar futuro e ensinar-lhes conteúdos importantes” (Spodek & Saracho, 1998, p.101). Na educação de infância, um currículo assim entendido “identifica-se com um planejamento intencional, cujo objetivo é servir de guia às decisões diárias do educador” (Serra, 2004, p.34). Para dar resposta à implementação destas dinâmicas, o contexto JI deverá assumir-se como um contexto culturalmente rico e estimulante que desperte na criança a curiosidade e o desejo de aprender, pois é o conjunto das experiências com sentido e ligação entre si, que dará a coerência e consistência ao desenrolar do processo educativo.

Sendo que na educação pré-escolar, os currículos se constroem em torno da ação da criança, cabe ao educador, como construtor e gestor do currículo, desenvolver uma pedagogia integrada, estruturada, intencional e sistematicamente contextualizada e avaliada. Neste sentido, torna-se fulcral que os educadores, como profissionais especializados, sejam detentores de conhecimentos necessários que lhes permitam a construção e o desenvolvimento de um currículo assente em bases sólidas, considerando como premissa orientadora o desenvolvimento de cada criança, as suas potencialidades, necessidades e interesses. Segundo Spodek e Saracho (1998, p.22) “direta ou indiretamente, eles controlam grande parte da atividade e são responsáveis por tudo o que acontece às crianças na escola”. Espera-se, portanto, que o educador de infância seja detentor de um conhecimento geral, fundamentado e abrangente em amplas áreas de conhecimento, podendo responder às exigências, muitas vezes, impostas pelas crianças destas faixas etárias: “os

professores da primeira infância são professores de conhecimentos gerais e, portanto, devem estar bem fundamentados em áreas amplas de conhecimento” (Spodek & Saracho, 1998, p.25).

O educador, como gestor do currículo, deve assumir opções, tomar decisões, contextualizar a ação e, sobretudo, valorizar o processo em detrimento do produto, tomando como referência o respeito pela diversidade de personalidades e culturas, valorizando a autonomia e envolvendo os pais em relações positivas. Por outro lado, deve centrar o currículo nas vivências quotidianas para melhor orientar a aprendizagem da criança na dimensão individual e social atribuindo, assim, importância à educação e ao desenvolvimento da criança, enquanto sujeito ativo da sua própria aprendizagem. O educador deve, ainda, valorizar a sua prática pedagógica, partilhar conhecimentos e refletir cuidadosamente sobre a mesma para que, através da reflexão sobre a ação e da avaliação, possa enriquecer qualitativamente a sua prática. Em síntese, “o educador é um gestor, não um inventor, porque o currículo deve ser construído em parceria, partindo do que as crianças sabem e querem, do que as famílias preconizam para os seus filhos, dentro de uma comunidade que também deve ser ouvida e tendo também em conta as solicitações dos outros níveis de ensino” (Serra, 2004, p.73).

Os EI devem ser dotados de conhecimentos que permitam melhorar as práticas pedagógicas e ajustá-las ao seu contexto real e, neste sentido, foi definido, em Portugal, um Perfil Específico para o Educador de Infância publicitado no Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto e é com base neste diploma que analisaremos o perfil traçado para estes profissionais, visto que em Angola não existe nenhum diploma para estes profissionais, sendo definido apenas o Estatuto Orgânico da Carreira dos Docentes do Ensino Primário e Secundário, Técnicos Pedagógicos e Especialistas de Administração da Educação<sup>11</sup>.

O normativo que define o perfil do EI contempla vários aspetos, nomeadamente, que o educador é um gestor do currículo articulando-o e integrando-o, organiza o ambiente educativo, tem a seu cargo a observação, a planificação e a avaliação (Decreto-Lei n.º 241/2011 de 30 de agosto).

No normativo, salientamos um item no âmbito da organização do ambiente educativo que afirma que o EI deve criar e manter as condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das

---

<sup>11</sup> Aprovado o Decreto n.º 3/08, de 4 de março de 2008, I Série – N.º 40. Diário da República, Órgão Oficial da República de Angola, Luanda, 4 mar. 2008. Este diploma não é analisado nesta investigação, visto o nosso estudo trabalhar apenas com EI.

crianças e é neste item que podemos questionar se os EI estarão preparados para responder a todas as questões de segurança e prevenção de acidentes dentro de um JI.

Existe uma diversidade de contextos de atuação do EI e por isso é-lhe exigido um perfil de desempenho variado, exigente e complexo, devido à especificidade das crianças com quem trabalham.

Faz todo o sentido que a formação inicial dos futuros EI seja a base que os possibilite estarem preparados para diversidade dos contextos de atuação e também das crianças. Sem dúvida que o atendimento de qualidade é a maior exigência de um EI.

A formação inicial dos profissionais de educação, em Angola, é um enorme desafio para melhorar a qualidade da educação. A estes é, constantemente, exigido que sejam agentes de valores que suportem a evolução da comunidade, mas para isto precisamos de traçar um perfil mais rico em competências. Um dos principais problemas da formação inicial de EI e professores em Angola é o tempo de formação e os conteúdos científicos. No caso concreto dos EI, o curso técnico tem a duração de 12 meses, 11 meses teóricos e 1 mês de estágio. Neste tempo, os conteúdos programáticos são selecionados e abordados de forma teórica, são apenas transmitidos e não há tempo nem espaço para processos dinâmicos de construção de conhecimento.

Os desafios curriculares dos EI vão muito para além do desenvolvimento de competências cognitivas, atitudinais e sociais, pois eles são fundamentais dentro do JI e devem estar preparados para reagir em todas as situações, pois as crianças estão com eles muito tempo, tal como já referimos anteriormente.

#### **2.4. A Importância da formação em Primeiros Socorros para o Educador de Infância**

Angola é um país com cerca de 28.359.634 de habitantes, onde cerca de 51% da população tem menos de 15 anos. É importante salientar que o conceito de família neste país é muito alargado e estima-se que o agregado familiar apresente um tamanho médio de 4,8 pessoas por casa, salientando que a média de filhos por casal é de 6.2 filhos por mulher (IIMS, 2015 – 2016).

A mortalidade infantil neste país africano é muito alta, sendo 24 mortes neonatal por cada 1000 nados vivos e 44 mortes infantis por cada nado vivo e a morte infantojuvenil é de 68 por cada 1000 crianças, o que significa que 1 em cada 15 crianças angolanas morrem antes de terem 5 anos de idade (IIMS, 2015 – 2016).

O nível de escolaridade de um país influencia as atitudes e os comportamentos sociais dos indivíduos e este é um dos flagelos em Angola. Ao nível da escolaridade, 47% dos homens e 82% das mulheres com mais de 65 anos nunca frequentaram a escola. Estima-se que 7 em cada 10 crianças, entre os 6 - 11 anos frequentam o ensino primário. Segundo os dados obtidos no Censos de 2014, cerca 48.2 % da população com 5 ou mais anos frequenta a escola, sendo que 7640 crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 11 anos frequentam o ensino primário (QUIBB, 2013).

Em Angola, as instituições destinadas à educação e aos cuidados das crianças dos 3 meses aos 6 anos são diversificadas, e podemos nomeá-las de formas diferentes consoante a idade de atendimento, a creche (3 meses – 3 anos) e o JI (3 – 6 anos<sup>12</sup>). Estas estão tuteladas pelo Ministério da Assistência e Reinserção Social (INIDE, 2013).

Os profissionais dotados para trabalhar com as crianças dos 3 meses – 6 anos, seja em creche ou em JI são os EI e os fundamentos e princípios curriculares destas duas valências assentam na articulação do cuidar e educar, mantendo um clima relacional de confiança e que permita que as crianças se desenvolvam e aprendam.

É importante saber que o desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança “...é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências...do meio físico e social” (Silva, *et al.*, 2016, p. 9). As relações e as interações das crianças com os adultos e as experiências que o contexto educativo lhes proporciona são formas de aprendizagem que contribuem, diretamente, para o seu desenvolvimento. A aprendizagem é um ato que influencia e é influenciado pelo processo de desenvolvimento físico e psicológico da criança, principalmente quando se trata da fase da primeira infância, em que o desenvolvimento acontece rapidamente.

---

<sup>12</sup> Crianças com 6 anos entram no ensino primário, mas apenas se tiverem completado a idade até 31 de maio do ano letivo.

A questão do cuidar e educar num JI está intimamente ligada, os EI são responsáveis pelo seu grupo de crianças e esta tarefa exige competências curriculares que se podem traduzir em prestar atenção ao bem-estar emocional e físico e dar resposta às solicitações das crianças. Os EI devem criar ambientes securizantes em que cada criança se sinta escutada e valorizada (Silva, *et al.*, 2016). As crianças são muito agitadas e o seu dia-a-dia é um acumular de situações que se podem tornar perigosas, provenientes da sua excessiva atividade e, também, da fase de descoberta que ultrapassam. A constante ideia de perigo num contexto educativo como o JI é elevada e, por isso, a nossa investigação tenha como objeto as competências dos EI para responder perante situações de emergência médica e/ou acidentes.

Neste contexto, é função dos profissionais da educação, principalmente dos EI, vigiar, instruir e acompanhar as crianças no seu desenvolvimento físico, psicológico e social. São estes que detêm uma responsabilidade enorme perante o desenvolvimento infantil que, por vezes, apresenta situações delicadas, devido a contextos de saúde menos adequados.

A promoção da saúde e a prevenção faz parte da educação escolar, mas a prestação de primeiros socorros também deveria fazer, sendo esta última esquecida em termos de formação curricular nos cursos dos EI e /ou cuidadores de crianças.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) definiu, em 1948, a saúde como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não somente ausência de afeções e enfermidades”.

Os PS definem-se como o tratamento inicial e temporário de uma vítima de doença súbita ou acidente, com o objetivo de prevenir, alertar e/ou socorrer, num esforço de preservar a vida, diminuir a incapacidade e minorar o sofrimento, até à chegada dos profissionais competentes e especializados (Reis, 2010). Por vezes, a prestação de PS às crianças é muito difícil, não por falta de meios ou materiais, mas sim por falta de conhecimentos e formação.

A formação em PS não deve ser restrita a profissionais de saúde, já que na maioria das vezes são os leigos que prestam o primeiro auxílio e a sua prática pode salvar ou colocar em perigo a vítima. Sendo assim, este tipo de formação deve estar ao alcance de todos (Veronese, Oliveira, Rosa & Nast, 2010), principalmente dos profissionais que lidam, diariamente, com crianças, como é o caso dos EI. De acordo com um estudo realizado numa população de leigos na área da saúde, sobre a formação em PS, 66% da amostra nunca participou em formação nesta área e 72,5% da

amostra considerou ser incapaz de agir perante uma vítima que não esteja acordada. Este estudo demonstra também o conjunto de informações equivocadas dos leigos confundindo conhecimentos científicos com o senso comum (Pergola & Araújo, 2008).

Os acidentes na escola têm sido pouco estudados. Um estudo realizado sobre os acidentes na escola com 111 EI, com idades compreendidas entre os 23 e os 62 anos, aponta que 75% dos EI receberam alguma formação em PS, 70% já prestaram PS às crianças, 64% considerou que o conhecimento sobre PS era insuficiente e 60% dos EI já presenciaram acidentes no seu contexto escolar (Oliveira, Souza, Marques & Cruz, 2014).

Os acidentes são uma realidade em qualquer estrutura escolar, pois não é possível controlar todas as crianças ao mesmo tempo e isso deixa espaço aberto para que ocorram situações de crise e ou situações problemáticas.

Existem estudos que comprovavam que os acidentes mais constatados no JI são: as quedas (quando lesões ou ferimentos resultam desta), agressão involuntária / choque (quando lesões ou ferimentos resultam do choque com algo ou alguém), introdução de corpos estranhos (quando lesões ou ferimentos resultam de algo estranho que foi introduzido no corpo da vítima), queimaduras / intoxicação, atropelamento (engloba os atropelamentos ocorridos à saída e entrada da escola) (Reis, 2005).

Por outro lado, existem, cada vez mais crianças que nascem com doenças crónicas, que são geridas pelos pais em casa, mas que também deveriam ser bem geridas pelos próprios EI que, por vezes, se sentem numa posição desconfortável e sem confiança em si, para cuidar destas crianças doentes. As doenças crónicas são definidas pela OMS (2005, p.3) como “doenças de longa duração e de progressão, geralmente, lenta” e o Centers for Disease Prevention and Control, define-as como “condições que não curam, uma vez adquiridas...e que duram 3 meses ou mais” (2008, p.1). Segundo um estudo da OMS (2005), as doenças crónicas de maior prevalência na Europa são: as doenças cardíacas, o cancro, as doenças respiratórias, a diabetes e os problemas de saúde mental.

A Cruz Vermelha de Angola (CVA) começou a promover, em 2012, ações de formação empresariais que visavam a atuação em caso de emergência médica, nomeadamente, os PS e o

SBV<sup>13</sup>. Além da CVA, existe em Luanda um centro de formação IBERÁFRICA que dá formação certificada e constante em PS, em parceria com os Bombeiros.

Segundo a Política Nacional de Saúde - PNS (2010), pretende-se integrar a população em projetos de promoção da saúde, de forma a melhorar o desenvolvimento sanitário. O Sistema Nacional de Saúde (SNS) deve promover a capacitação dos indivíduos, das famílias e das comunidades, reforçando as estruturas de prestação de serviços de saúde e promovendo uma partilha e envolvimento da comunidade, em geral, com o sistema de saúde. O SNS tende a envolver a mulher nestas capacitações, considerando-a essencial no desenvolvimento da saúde infantil e na prestação de cuidados.

Ora, considerando Angola um país de risco elevado e com uma taxa de mortalidade infantil exorbitante, consideramos pertinente que os EI desenvolvam competências para apoiar as crianças também nesta área. Assim, propomos com este estudo abrir um novo item de formação para os EI, deixando-os mais formados em PS e tendo mais confiança nas suas formas de atuação perante os acidentes e situações imprevistas no JI. Assim, abriremos portas para que os decisores políticos possam avaliar se os conteúdos relacionados com os PS deverão constar nas orientações curriculares da educação de infância.

---

<sup>13</sup> [http://www.cruzvermelha.og.ao/view\\_noticia.php?id=35](http://www.cruzvermelha.og.ao/view_noticia.php?id=35)

## **CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

### **3. Opções Metodológicas**

Neste capítulo, descrevemos o estudo, indicando a tipologia, os intervenientes, os instrumentos e/ou equipamentos e o procedimento (D'Oliveira, 2007). Segundo Quivy e Champenhoudt (1995, p.151) a metodologia é “o prolongamento natural da problemática, articulando de forma operacional os marcos e as pistas que serão finalmente retidos para orientar o trabalho de observação e análise”.

Os métodos a utilizar são definidos pelos objetivos traçados para a investigação. O tipo de estudo que adotamos tem a ver com o que se pretende estudar e isso está relacionado com a visão que cada um apresenta do mundo, da vida e, ainda, do paradigma que o orienta (Gil, 1991), mas tendo sempre em consideração as respostas às questões de investigação apresentadas (Morais & Neves, 2007).

#### **3.2. Natureza do estudo**

Quando pensamos num estudo de investigação, devemos ter em conta alguns pressupostos para que o estudo seja válido. Tendo em consideração que de acordo com os objetivos traçados, optámos por uma abordagem de natureza, essencialmente, qualitativa, que surgiu como alternativa ao objetivismo da investigação quantitativa, pois esta mostrava-se ineficaz para a análise e estudo de fenómenos subjetivos inerentes a comportamentos e a atividades das pessoas e das organizações (Sousa & Baptista, 2011).

Para realizar uma investigação de natureza qualitativa é necessário definir alguns critérios que tornem o nosso estudo mais viável e válido. Estabelecemos seis (6) critérios, tendo em

consideração Silva (1999), que são a relevância, a coerência, a exequibilidade, a clareza, a especificidade e a avaliabilidade. A relevância prende-se com a necessidade e importância de realizar o estudo para um determinado contexto, tendo em consideração que pretendemos mudar uma determinada realidade o que representa, também, a sua finalidade; a coerência respeita ao seguimento do plano de investigação e a congruência das componentes do tempo, dos objetivos traçados, dos processos e dos recursos a utilizar; a exequibilidade é a capacidade de atingir os objetivos traçados, depois de, devidamente, compreendidos e tornados operacionais, para que seja possível a chegada de uma conclusão; a clareza deve estar presente no plano de investigação, de forma a que os atores sejam norteados, para dar a indicação do que se pretende com os objetivos, ações, meios e resultados; a especificidade traduz a importância do estudo tendo em consideração onde e para que foi trabalhado, tendo apenas validade nesse contexto específico; a avaliabilidade indica que os resultados do estudo devem ser passíveis de serem avaliados, pois na conceção do estudo devem estar previstas as formas e mecanismos de avaliação das ações e dos resultados.

O método de investigação qualitativa visa a interpretação de fenómenos, sem efetuar nenhuma tentativa de controlo dos mesmos (Fortin, 2003), o investigador tenta dar sentido ao fenómeno observado, através da análise dos dados recolhidos (Freixo, 2009). Este tipo de investigação é fortemente impregnado pelo contexto onde se desenvolve e insere e o investigador é, normalmente, o recolector de todos os dados da investigação. Este tipo de investigação é do tipo indutivo e descritivo e o investigador desenvolve conceitos e ideias a partir de padrões encontrados nos dados recolhidos. O investigador tem um papel fundamental na recolha dos dados e estes dependem da sua sensibilidade, conhecimento e motivações. É um tipo de investigação holística, pois a realidade é complexa.

No caso concreto do estudo que desenvolvemos, recorreremos ao método de investigação-ação para o design da formação e seu desenvolvimento e às entrevistas estruturadas para a recolha dos dados pretendidos. A investigação-ação tem um duplo objetivo, ação e investigação, para que se obtenham resultados nas duas vertentes, sendo que a ação pretende obter uma mudança numa organização ou grupo, a investigação aparece no sentido de aumentar a compreensão do investigador (Sousa & Baptista, 2011). O processo de investigação-ação objetiva a mudança e/ou transformação da realidade, produzindo assim conhecimentos, sendo o investigador fundamental, pois é parte ativa da investigação. Esta prática pressupõe "...a melhoria das práticas mediante a

mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças, permitindo ainda a participação de todos os implicados” (Sousa & Baptista, 2011, p.65).

Tal como já foi afirmado, a investigação-ação “apresenta uma intenção deliberada de transformação da realidade e de produzir os conhecimentos que dizem respeito às transformações realizadas” (Reis, 2013, p.165), assim podemos afirmar que este modelo de investigação está ao serviço de uma causa, de forma a promover mudanças sociais com a participação e envolvimento ativo do investigador (Chagas, 2005).

A escolha deste tipo de investigação assenta numa intenção formativa<sup>14</sup> em PS, para todos os EI do CIRA, desenhada a partir do diagnóstico realizado através da realização de entrevistas estruturadas. Podemos afirmar que a intenção da investigação-ação teve como objetivo principal a aquisição de competências relacionadas com os PS e as formas de atuação em caso de acidente no contexto profissional. A ideia deste tipo de investigação é implementar processos de mudança e estes só se tornam “...possíveis quando implicamos a comunidade educativa num mesmo dinamismo de ação e intervenção” (Reis, 2013, p.138).

A opção por um processo de investigação-ação implica mudanças e um dos objetivos deste estudo é fazer dos EI um agente de mudança na aquisição de um maior número de competências profissionais, deixando-os mais competentes e capazes para realizar o seu papel dentro da comunidade educativa. Segundo Sanches (2005) a dinâmica cíclica de ação-reflexão faz com que os resultados da reflexão se transformem em praxis e esta forma novos objetos de reflexão que integram a informação recolhida e o sistema apreciativo do professor em formação, situação que faz com que o professor seja capaz de regular, continuamente, a sua ação, recolhendo e analisando a informação que vai usar no processo de tomada de decisões e na sua intervenção pedagógica e laboral.

A investigação é definida por vários autores, mas todos concordam que a mesma tende a uma reflexão das práticas e a sucessiva mudança, sendo que “uma forma de investigação auto-reflexiva, conduzida por participantes em situações sociais, de modo a melhorar a racionalidade e a justeza das suas próprias práticas sociais ou educativas, bem como, a sua compreensão dessas práticas sociais e das situações nas quais as práticas ocorrem” (Kemmis & McTaggart, 1998, citado por

---

<sup>14</sup> Após a aplicação da entrevista diagnóstica, foi preparada uma formação em PS e tipos de acidentes com a duração de 5h para todos os intervenientes no estudo.

Reis, 2013, p.166). Neste caso concreto, esta investigação é uma reflexão sobre as práticas e as ações sociais e humanas vividas pelos EI, que visa ampliar as suas competências sobre determinado assunto, os PS e os seus problemas práticos.

De uma forma geral, podemos afirmar que este tipo de investigação, quando utilizado em educação assume-se como "...uma ampla gama de estratégias realizadas para melhorar o sistema educativo e social" (Latorre, 2003, citado por Reis, 2013, p.166) e nesta linha de pensamento Cohen e Manion (1989) afirmam que a investigação tende a lidar com problemas concretos em situações imediatas e ambientes específicos, o que quer dizer que o processo é, totalmente, controlado através de mecanismos, como questionários, diários e entrevistas de forma a obterem resultados que se possam traduzir em modificações, mudanças ou ajustamentos, de acordo com as reais necessidades e para que estes tragam resultados duradouros ao processo em curso.

Existem dois tipos de investigação-ação que se definem de investigação-para-a-ação, sendo denominada de versão fraca e a investigação na/pela-ação, denominada de versão forte (Silva, 1999; Esteves, 1986). Na versão fraca, o investigador carece de informação e conhecimento para lhe dar uma posterior solução, havendo uma separação entre o momento da pesquisa e o da investigação sobre a realidade, sendo que o que diferencia as suas versões é "a circunstância de ser desencadeada por alguém que tem necessidade de informações/conhecimentos de uma situação problema, a fim de agir sobre ela e dar-lhe solução" (Esteves, 1986, p.266). A versão forte da investigação-ação, também nomeada de investigação-ação participativa ou experimentação social, acontece simultaneamente com a intervenção, pois à medida que conhecemos a realidade, ela vai sendo transformada e desse processo resulta um conhecimento cada vez maior e todos os atores participam em todos os momentos, tendo a certeza de que o investigador tem o intuito de modificar a realidade (Esteves, 1986).

A investigação-ação na versão fraca visa o consenso, o investigador não está comprometido com a ação e, por isso, pode controlá-la por completo, é uma análise centrada no indivíduo, com uma base psicológica e é um estudo que pretende eficácia. Na versão forte o investigador está em ação procurando que o grupo chegue à identificação dos seus problemas, apresenta uma análise global e é indispensável a sensibilização, consciencialização e familiarização dos intervenientes, tendo condições para atingir a autonomia e independência dos grupos (Kemmis & McTaggart, 1998).

No caso concreto do nosso estudo, optámos pela investigação na sua versão fraca, pois pretendemos fazer uma análise concreta dos indivíduos e do contexto, conhecendo e identificando um problema (falta de formação em PS) e que pretende dar uma solução que permita uma eficácia (mais competências para os EI) e é importante salientar que o investigador não estava comprometido com a mesma.

É importante salientar que a investigação-ação, num contexto educacional permite uma interação entre a teoria e uma ação concreta, apresentando uma estrutura cíclica que gera espirais com quatro fases sequenciais: planificação, ação, observação e reflexão sobre os resultados que podem levar a alterações, neste caso, na estrutura curricular (fig.8 – Ciclo da Investigação-Ação). As fases da investigação-ação podem definir-se da seguinte forma, a fase de planificação é a preparação de um plano de ação com base na informação crítica e com a intenção de alterar e/ou melhorar uma determinada situação, a fase de ação que visa a intervenção propriamente dita, ou seja, colocar o plano em andamento, a fase de observação dos efeitos da ação contextualizada e a fase de reflexão sobre os efeitos, servindo como ponto de partida para uma possível nova planificação, podendo iniciar um novo ciclo de espirais.

Neste tipo de investigação, o investigador tem de refletir e definir o problema, para que se torne objeto de investigação, sendo necessário fazer uma pesquisa preliminar para que se perceba a importância do tema abordado. A planificação pretende um plano de ação devidamente pensado para o problema que pretendemos solucionar.

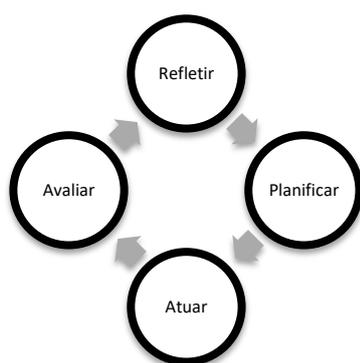


Figura 7 - Ciclo Investigação-Ação (Adaptado de Kemmis, 1988)

### **3.2. Problemática e Plano de Investigação**

O problema de investigação assenta, como já referimos, nas seguintes questões de investigação: estarão os educadores de infância do Centro Infantil Rosa Azul preparados para agir em situações de acidente ou inesperadas? O Currículo de formação inicial deverá incluir competências nesta área? As políticas educativas e curriculares deverão tornar a formação contínua obrigatória?

As questões de investigação formuladas levaram-nos à definição dos seguintes objetivos gerais: conhecer as competências dos EI, na área dos PS, que desenvolvem a sua atividade letiva no CIRA; formar os EI para atuarem em situações imprevistas e fazer sugestões de alterações às políticas curriculares.

O nosso plano de investigação foi definido para que houvesse resposta às questões de investigação apresentadas.

Na primeira fase da investigação, aplicámos uma entrevista, designada de entrevista diagnóstica para conhecer as competências de cada EI do CIRA na área dos PS e as suas formas de atuação. Após a análise da entrevista diagnóstica, definimos um plano de formação de curta duração para colmatar algumas lacunas identificadas, ausência de competências na área de PS.

A formação teórico-prática teve a duração de 05h e foi aplicada após a análise das entrevistas diagnósticas. Os conteúdos abordados foram: as aptidões de um socorrista, o que precisamos numa mala de primeiros socorros e algumas formas de atuação em caso de acidentes específicos. No fim da formação, aplicamos as entrevistas para perceber a evolução dos EI na área de PS, servindo como avaliação da formação.

Na figura 9, ilustramos as fases, objetivos, processo de recolha de dados, instrumentos e análise dos dados para o nosso estudo de investigação.

<b>Fases</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Processo</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Técnicas de Análise</b>
<b>1ª Revisão da Literatura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprofundar conhecimentos sobre PS.</li> <li>- Conhecer detalhadamente o perfil do EI.</li> <li>- Conhecer o estado de arte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura das obras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Livros, artigos, normativos, teses de mestrado e teses de doutoramento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise documental</li> </ul>
<b>2ª Construção e validação do guião da entrevista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estruturar o modelo de entrevista tendo em consideração o público-alvo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Preparação dos instrumentos de recolha de dados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Guião da entrevista</li> </ul>	
<b>4ª Realização das entrevistas diagnósticas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer as competências dos EI em PS;</li> <li>- Identificar formas de atuar dos EI em caso de acidentes;</li> <li>- Definir as temáticas abordadas no plano de formação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Passagem das entrevistas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1ª Entrevista estruturada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise de conteúdo</li> </ul>
<b>5ª Criação do Plano de Formação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dotar os EI de competências para a atuação em caso de acidente;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação Interna de curta duração.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plano de Formação</li> </ul>	
<b>6ª Realização das entrevistas de avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber a evolução de competências dos EI na área de PS.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Passagem das entrevistas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2ª Entrevista estruturada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise de conteúdo</li> </ul>
<b>7ª Análise dos dados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar os dados obtidos na entrevista final.</li> <li>- Dar resposta às questões de investigação.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dados das entrevistas.</li> <li>- Computador.</li> </ul>	
<b>8ª Redação da Dissertação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obter o grau de mestre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Redação de um relatório de investigação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dissertação</li> </ul>	

Figura 8 - Fases da Recolha de Dados para a Investigação

### **3.3. Caracterização do Centro Infantil Rosa Azul – CIRA**

O Centro Infantil Rosa Azul (CIRA) foi escolhido para esta investigação de forma deliberada por ser o local de trabalho do investigador e por se tornar mais fácil a obtenção dos dados, pois tivemos um fácil acesso à documentação do mesmo.

Em termos de localização geográfica, este localiza-se em Angola, na província de Luanda, município do Kilamba Kiaxi mais concretamente numa Urbanização chamada *Projecto Nova Vida*. Este CI pertence a um dos maiores grupos educativos da cidade de Luanda, que conta com duas escolas primárias e de 2º ciclo, fomentando assim a continuidade educativa dos alunos dentro do grupo educativo.

O CIRA está enquadrado na alçada do MINARS e está totalmente legalizado para a prática de prestação de serviços ligada à educação e assistência à primeira infância, contemplando a valência de creche e JI, recebendo crianças dos 3 meses até aos 6 anos. É uma instituição com fins lucrativos, de carácter particular. Foi fundado no dia 13 de outubro de 2006.<sup>15</sup>

O CI acolhe 250 crianças divididas por dez salas de atividades. As salas de atividades estão bem equipadas e dentro dos parâmetros estabelecidos pelas inspeções do MINARS, MEA e Inspeção Geral do Trabalho de Angola.

O CIRA tem um horário de funcionamento alargado (06h00 – 19h00) e funciona de segunda a sexta, durante os 12 meses do ano, encerrando, apenas, nas tolerâncias e feriados nacionais e cerca de 10 dias úteis no mês de Dezembro (quadra festiva).<sup>16</sup> Os horários de funcionamento dos CI em Angola são fundamentais para a escolha dos pais, devido ao ritmo elevado de horas de trabalho e ao tempo que se demora a percorrer curtas distâncias, devido ao fluxo de trânsito.

É importante salientar que este CI acolhe crianças de vários municípios devido à sua localização, que se pode considerar estratégica para os encarregados de educação que trabalham no centro da cidade de Luanda.

A nível estrutural, este CI conta com dez salas de atividades, um refeitório, uma cozinha, um ginásio, uma biblioteca, uma secretaria, vários arrumos e arrecadações de material, uma lavandaria

---

<sup>15</sup> Informações retiradas do Projeto Educativo de Escola do CIRA.

<sup>16</sup> Idem

e uma rouparia. Apresenta um espaço exterior com hortas pedagógicas, pátios com baloiços e um espaço dedicado à ginástica de exterior.

A nível de recursos humanos é uma instituição que conta com 70 funcionários efetivos, com horários laborais de 08h diárias, distribuídos de modo a que o atendimento às crianças seja feito da maneira mais eficiente possível. Em relação aos EI, conta com onze profissionais desta área, sendo que 10 destes EI têm como habilitações académicas um curso técnico e um tem formação superior.

Dos serviços do CIRA salientamos a oferta de atividades extracurriculares, tendo desportos, tais como, natação, futebol, artes marciais, danças e iniciação ao inglês desde os 3 anos.

Possui, ainda, um serviço de transporte com rotas alargadas para melhor servir as necessidades dos encarregados de educação.

Em relação ao meio envolvente onde se localiza o CIRA, trata-se de uma urbanização para uma classe média alta que surgiu numa zona mais a Sul de Luanda, de forma a colmatar os problemas habitacionais que se sentem nesta cidade. A zona envolvente conta com vários serviços de atendimento ao público, como clínicas, supermercados, lojas de conveniências, oficinas entre outras.

O CIRA acolhe crianças de todas as classes, devido à sua oferta, tendo em conta a relação qualidade-preço e também, tal como já foi mencionado, em relação à sua localização estratégica.

Este CI precisa de algumas obras de remodelação, para se tornar mais moderno e acompanhar os avanços educacionais, mas de uma forma geral está apto para continuar a acolher crianças e a desenvolver as suas atividades com êxito.

### **3.4. Intervenientes no Estudo**

Nesta investigação, os nossos intervenientes foram seres humanos que foram uma parte fundamental e crucial para os resultados obtidos e para atingir os objetivos propostos.

Todas as investigações implicam a recolha de dados e para obter dados, precisamos de observar situações, acontecimentos e/ou pessoas, definindo assim uma população específica. Neste estudo, contamos com a participação de 9 EI, de um JI, que foi designado CIRA para o estudo, localizado na zona Sul de Luanda, que vão frequentar uma formação em PS. Assim, afirmamos que é uma amostra não probabilística por conveniência e que não se pode generalizar, pois não é representativa da população. As amostras não probabilistas são mais fáceis de utilizar e recolher (D'Oliveira, 2007). Os elementos que constituem a nossa amostra participarão de livre vontade e são escolhidos por conveniência do investigador (Sousa & Baptista, 2011) tendo em consideração a localização do CIRA e o facto de ser o local de trabalho do investigador. Este tipo de amostragem é rápido, de fácil tratamento e barato (Sousa & Baptista, 2011).

Para caracterizar a nossa amostra, usámos a primeira parte da entrevista, com questões referentes às idades, habilitações académicas, tempo de serviço em creche/JI, tempo de formação no curso de EI e se tinham, ou não, formação em PS. Estes dados foram analisados estatisticamente, como poderemos observar nas figuras 10, 11 e 12.

Os EI que participaram no estudo pertencem ao sexo feminino, são jovens (fig.10), sendo que a maioria se localiza na faixa etária dos 30 - 35 anos. Em relação às habilitações académicas, nenhum EI tem habilitações de ensino superior, tendo a maioria a 12<sup>a</sup> classe (fig.11).

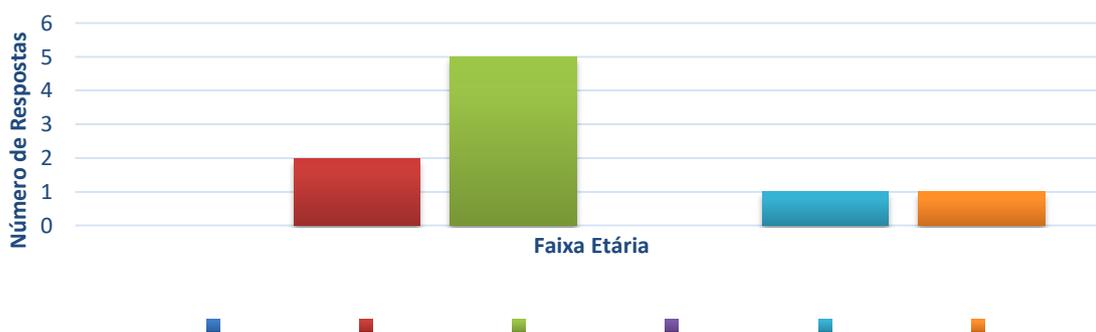


Figura 9 - Faixa etária dos participantes

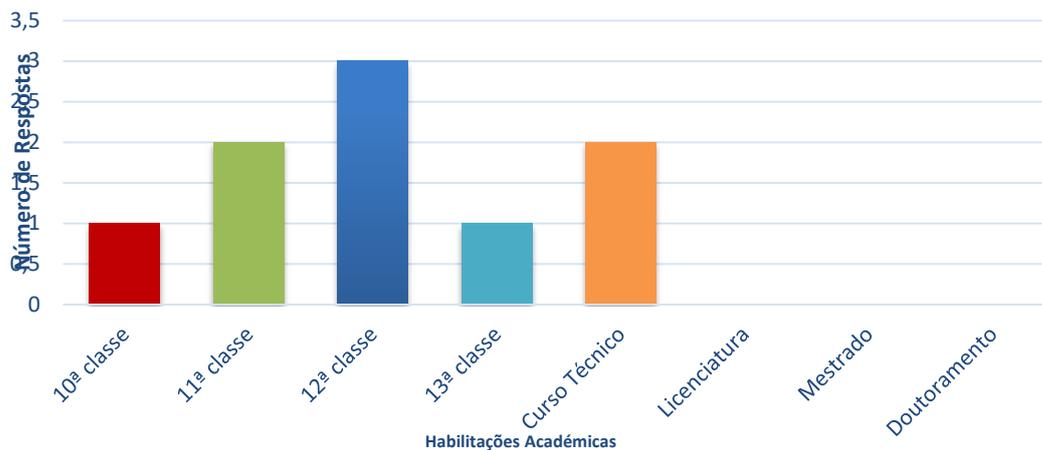


Figura 10 - Habilitações académicas dos EI

Em relação à formação inicial de EI, a maioria (8 EI) possui uma formação com a duração de 6 meses a 1 ano e apenas 1 EI teve uma formação inicial com a duração de 1 – 2 anos.<sup>17</sup>

Desta situação, podemos afirmar que todos os EI do CIRA têm os cursos ministrados pelo MINARS, com a duração de 1 ano letivo e com um estágio de 1 mês com 4h diárias no terreno.

Outro dado importante para esta investigação é conhecer o tempo de serviço dos EI do CIRA (fig.12). Destes dados, podemos afirmar que estes EI já têm tempo de serviço elevado o que nos pode remeter para alguma experiência profissional, cerca de 6 – 12 anos e, provavelmente, serão EI que já passaram por uma infinidade de situações mais ou menos problemáticas.

Figura 11 - Tempo do serviço dos EI



<sup>17</sup> Todos os dados apresentados foram obtidos através da entrevista realizada aos EI do CIRA.

Para terminar a caracterização dos intervenientes neste estudo, questionámos os EI sobre a sua formação em PS e a maioria (6 EI) afirma nunca ter tido formação nesta área de atuação, o que torna imprescindível a formação para o desenvolvimento de competências de atuação em PS.

### **3.5. Instrumentos de Recolha de Dados**

Perceber a importância dos instrumentos de recolha de dados é crucial para uma investigação. Pardal e Correia (1995) afirmam que estes viabilizam a realização de uma pesquisa, pois é através deles que iremos obter os dados necessários para atingir os objetivos estabelecidos para a investigação. Os trabalhos de investigação necessitam de instrumentos e técnicas de recolha de informação e estes são o caminho para chegar a um fim pretendido, permitindo a resposta às questões de investigação (Gil, 1991; Moresi, 2003).

Existem vários instrumentos de recolha de dados numa investigação em educação, com abordagem de natureza qualitativa e, no caso concreto da nossa investigação, utilizámos, na primeira e na terceira fase do estudo, a entrevista. Trata-se de um método de recolha de dados e/ou informações que se baseia em conversas orais, individuais ou em grupo: “é uma conversa intencional” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134). As entrevistas colocam os investigadores em contacto direto com os entrevistados, compreendendo com pormenor os pensamentos e conhecimentos sobre o tema pretendido. Os investigadores conseguem conhecer realidades concretas tendo em consideração a sua dimensão real e temporal, tendo em consideração o contexto social (Serrano, 2004).

A entrevista é umas das técnicas de recolha de dados mais utilizada em investigação social e educativa e desempenha várias funções. Segundo Quivy e Campenhoudt (1995) na entrevista ocorre uma troca de informações entre o entrevistado e o entrevistador, em que o entrevistado exprime as suas opiniões/perceções sobre um acontecimento ou sobre uma situação concreta que seja apresentada. O entrevistador tem um papel fulcral pois, através das questões, evita que o entrevistado se afaste dos objetivos estabelecidos. É importante perceber que nesta técnica não existe inversão de papéis, tal como afirma Máximo-Esteves (2009, citado por Azevedo, 2015, p.108) pois é um “ato de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a

qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde”.

Quando um investigador opta por usar a entrevista como o seu método de recolha de dados, este pretende saber o ponto de vista dos entrevistados face a um determinado assunto, principalmente quando “...*pretende recolher dados válidos sobre crenças, opiniões e ideias dos sujeitos observados* (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1940 citados por Azevedo, 2015, p. 108).

O uso da entrevista numa investigação apresenta vantagens e desvantagens. No que diz respeito às vantagens, segundo Marconi e Lakatos (1999, citados por Azevedo, 2015, p.109) pode ser utilizada em qualquer amostra, sejam analfabetos ou alfabetizados; fornece uma amostragem muito melhor da população geral; o entrevistado não necessita de saber ler e/ou escrever; apresenta maior flexibilidade permitindo o entrevistador esclarecer, repetir ou reformular; dá a oportunidade de avaliar atitudes, condutas, podendo avaliar o entrevistado naquilo que diz e como o diz; podem obter-se dados que não se encontram em fontes documentais e podem obter-se informações mais precisas e ser comprovadas as discordâncias.

O uso da entrevista como instrumento de recolha de dados não apresenta apenas vantagens, pois os dados recolhidos baseiam-se “na fonte mais duvidosa e mais rica de todas, a palavra” (Morin, 1984, citado por Fernandes, 2013, p. 128) e, por isso, não podemos garantir que os dados recolhidos não fossem outros se o contexto e o momento alterassem e, neste sentido, não podemos garantir comparabilidade perfeita dos dados, pois os dispositivos de interrogação não podem ser iguais, devido à subjetividade dos indivíduos.

As desvantagens da entrevista podem ser superadas ou minimizadas, caso o pesquisador seja “...uma pessoa com bastante experiência ou tiver bom senso” (Marconi & Lakatos, 1999, p.97). As entrevistas apresentam como limitações principais, “a dificuldade de expressão e comunicação entre ambas as partes; a incompreensão por parte do informante, do significado das perguntas de pesquisa, que pode levar a uma falsa interpretação; possibilidade de o entrevistado ser influenciado, consciente ou inconsistentemente, pelo questionador, pelo seu aspeto físico, suas atitudes, ideias, opiniões, etc.; disposição do entrevistado em dar as informações necessárias; retenção de alguns dados importantes, receando que a sua identidade seja revelada; pequeno grau de controlo sobre uma situação de recolha de dados, pois a entrevista ocupa muito tempo e é difícil de ser realizada; falta de à vontade do entrevistado/sujeito; indução da resposta por parte do entrevistador e a

potencial subjetividade e interpretação incorreta do que é dito (inferências)” (Marconi & Lakatos, 1999, citados por Azevedo, 2015, p.110).

As entrevistas podem ser divididas em três tipos distintos, entrevista não estruturada, entrevista semiestruturada e entrevista estruturada. No caso concreto da nossa investigação, as entrevistas aplicadas foram do tipo estruturado, com questões fechadas em ambas as fases de aplicação, para que se obtivessem os dados e as verdadeiras intenções dos entrevistados e perceber o seu conhecimento sobre o tema abordado. É importante considerarmos o contexto e o enquadramento da aplicação destas entrevistas estruturadas, pois estamos a falar de um contexto de atuação com algumas debilidades linguísticas, tanto na parte oral, como na parte escrita.

Quando decidimos aplicar as entrevistas aos EI do CIRA, tivemos de contactar o responsável pelo mesmo, a fim de obtermos uma autorização para a realização do estudo na instituição. Numa primeira fase, a administradora do CIRA foi contactada pessoalmente, numa conversa informal, de forma a explicitar, sucintamente, o estudo que pretendíamos realizar. Na segunda fase, oficializámos todo o processo através de uma carta<sup>18</sup>, pedindo a autorização formal para o estudo. Após obtermos a autorização formal, reunimos com os 9 EI para agradecer a sua disponibilidade e cooperação nesta investigação, a fim de agendar as datas das diferentes entrevistas, de modo que não causasse embaraços profissionais e pessoais e, assim, todas assinaram uma carta com consentimento informado da investigação<sup>19</sup>. Assim, as entrevistas iniciais, com função de diagnóstico, ficaram agendadas para os dias 1, 2, 3, 6, 10 e 13 do mês novembro de 2017, em diferentes horários (12h00 e 16h00). É importante mencionar que nesta apresentação os EI demonstraram alguma preocupação com a gravação das entrevistas e, embora tenha sido garantido o carácter confidencial das mesmas, os EI preferiram que fossem escritas. Assim, percebemos que a questão das gravações poderia ser um constrangimento para os participantes e, logo, para o estudo, pelo que optámos por aplicar as entrevistas de forma escrita.

Tal como já afirmamos, as entrevistas foram aplicadas em duas fases distintas da investigação. As entrevistas iniciais foram aplicadas para conhecer as necessidades de formação dos EI, na área de PS, de forma a definir um plano de formação de curta duração que fosse de encontro às reais necessidades deste grupo de EI. Os resultados destas entrevistas permitiram-nos estruturar um plano de formação adequado às necessidades deste grupo específico.

---

<sup>18</sup> Anexo 1 - Protocolo de Investigação: Autorização de Investigação

<sup>19</sup> Anexo 2 – Protocolo de Investigação: Consentimento Informado

O plano de formação definido apresentou as seguintes temáticas: o que são PS?; qualidades essenciais dos socorristas; chamar a ajuda especializada; caixa de primeiros socorros; primeira preocupação de um socorrista; tipos de acidentes mais frequentes na infância; Como atuar em caso de acidente?; Afogamento - O que fazer em caso de afogamento?; Asfixia / Engasgamento - Como agir?; Corpos Estranhos - O que fazer?; Desmaio – O que fazer?; Electrocução – O que devemos fazer nestes acidentes?; Queimaduras – Graus de gravidade – O que fazer?; Feridas – O que fazer?; Quedas – O que fazer?; Questões práticas.

As entrevistas finais, para avaliar os conhecimentos e as competências adquiridas na formação, foram aplicadas entre os dias 16 a 19 e 22 a 26 de janeiro de 2018, após a formação.

Optámos por realizar entrevistas escritas (tal como já foi afirmado em cima), devido às dificuldades de comunicar oralmente, demonstradas pelos participantes e considerando a timidez e o receio. Todas as entrevistas foram individuais, contando apenas com a presença do investigador e do entrevistado, com a duração de, aproximadamente, 50 minutos de resposta. O investigador assumiu uma posição passiva não interferindo nas respostas dos EI.

Após uma revisão da literatura em PS, as questões das entrevistas foram baseadas nos princípios de PS, estabelecidos na Organização Mundial de Saúde (OMS) e foram validadas por um perito na área de saúde e pela orientadora.

As entrevistas foram divididas em quatro partes essenciais. A primeira parte mencionava as competências que os EI apresentavam, sendo perguntas que nos ajudavam a caracterizar melhor a amostra da investigação, neste sentido tínhamos seis (6) questões de caracterização pessoal e profissional. A segunda parte contou com seis (6) questões de resposta aberta e fechada relacionadas com as competências profissionais dos EI, a terceira parte contou com dez (10) questões de resposta fechada, abordou os vários tipos de acidentes que acontecem dentro de um JI com as crianças, apresentando as características dos acidentes e também as formas de atuação. A quarta parte contou com duas (2) questões de opinião para perceber as expectativas dos EI em relação à formação contínua e as mudanças das políticas curriculares em Angola.

### **3.6. Técnicas de Análise de Dados**

A análise de dados num estudo é uma das fases mais importantes da investigação, pois é através desta que conseguimos chegar, ou não, aos objetivos propostos inicialmente, analisando todas as limitações, fracassos e êxitos da mesma. As técnicas de análise de dados são instrumentos de trabalho na realização de uma pesquisa que, através de um conjunto de operações, permitem comparar as hipóteses formuladas com as informações recolhidas (Pardal & Correia, 1995).

Segundo Wolcott (citado por Vale, 2004) existem três momentos fundamentais no processo de tratamento dos dados obtidos numa investigação que são a descrição, a análise e a interpretação. A descrição é o momento de escrever os textos sobre os dados recolhidos, apresentando-os de forma clara. A análise é o momento da organização dos dados e a identificação de pontos fundamentais. A interpretação baseia-se na obtenção de significados e inferências a partir dos dados obtidos.

Nesta investigação, recorreremos a métodos qualitativos, segundo Quivy e Campenhoudt (2005) este tipo de investigação requer uma enorme exigência pois exige uma boa preparação teórica, pois os dados fornecidos só ganham consistência através do esforço teórico que os compõe.

As investigações qualitativas em educação evidenciam a especificidade de cada contexto educativo e tem em conta a multiplicidade de fatores que podem favorecer ou impedir o desenvolvimento da instituição. É esta singularidade das situações que ocorrem num contexto educativo, que exige a aplicação dos métodos qualitativos, tendo em consideração que são indutivos, reais e holísticos e não generalizáveis, pois em educação não se pode comparar o que não é comparável (Motta & Alves, 2013).

Tal como já foi afirmado anteriormente, optámos por entrevistas estruturadas e a técnica utilizada para a análise foi a análise de conteúdo, pois tal como afirma Bardin (2014, p.33) “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Segundo a autora, esta análise sintetiza-se no desmembramento dos textos obtidos em unidades e o posterior reagrupamento em categorias, de forma a conseguir comparar e evidenciar o que está a ser investigado. Podemos considerar que esta técnica é um conjunto de técnicas de análise das comunicações e não se pode considerar apenas um instrumento, mas um conjunto, marcado por “uma disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (Bardin, 1977, p.31).

A técnica de análise de conteúdo usada nesta investigação permitiu-nos descrever objetivamente a realidade investigada, "...descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo do documento em análise, tendo por objetivo a sua interpretação" (Carmo & Ferreira, 1998, citados por Reis, 2013, p.208). Trata-se de um processo de descrição, onde os textos recolhidos são desconstruídos, passam por um processo de inferências que permitem passar da descrição para a interpretação. A técnica utilizada permitiu-nos fazer uma indução dos dados recolhidos, pois a sua finalidade "é efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sintetizadas" (Vala, 198, citado por Azevedo, 2015, p.166).

A técnica de análise conteúdo pressupõe "...um trabalho árduo e exaustivo de divisões, cálculos e aperfeiçoamento dos dados..." (Bardin, 1977, p.28) obtidos através das entrevistas, pois através do exposto pelos entrevistados, o investigador tem de ter a capacidade de ler nas entrelinhas, analisando cada detalhe e pormenor. Neste sentido a técnica de análise dos dados torna-se mais eficiente quando o investigador está familiarizado com o objeto de estudo (Bardin, 1977).

De uma forma generalizada, podemos apontar os dois grandes objetivos desta técnica de análise de dados, tendo em consideração a sua subtilidade, "a ultrapassagem da incerteza e o enriquecimento da leitura" (Bardin, 1977, p.29). A ultrapassagem da incerteza demonstra se o que é visto pelo investigador é mesmo a realidade, ou não passa da sua intuição e o enriquecimento da leitura advém da capacidade de demonstrar detalhes das mensagens obtidas através das intervenientes do estudo, que nos levam a uma descrição de que "a priori não detínhamos a compreensão" (Bardin, 1977, p.29).

É importante salientarmos que a técnica de análise de dados apresenta duas funções importantes que são indissociáveis, que são a função heurística, que enriquece a tentativa de exploração e aumenta a descoberta e a administração da prova e que apresenta hipóteses, que surgem sob forma de questões e/ou afirmações provisórias que apelam para a análise sistemática, de forma a serem verificadas para detetar melhorias (Bardin, 2014). No caso concreto desta investigação, com o uso da entrevista pretendemos, num primeiro momento, diagnosticar se os EI têm competências em PS e a segunda entrevista visa identificar as melhorias após uma formação em PS.

A análise de conteúdo é impregnada de empirismo, dependente do tipo de linguagem ou da interpretação que se pretende e dos objetivos traçados, podendo afirmar-se que "...que não existe

pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis... é adequada ao domínio e ao objectivo pretendido, tem que ser reinventada a cada momento” (Bardin, 1977, p.31).

A técnica da análise de conteúdo permite tratar a informação obtida, mesmo quando esta apresenta algum grau de complexidade como é o caso das entrevistas estruturadas e, neste sentido, Bardin (2014) define três fases fundamentais para a análise de conteúdo que são: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e a interpretação. A pré-análise tem como objetivo principal a objetivação de ideias, através de uma leitura flutuante e a escolha da documentação, que serão submetidos a análise e a respetiva constituição do *corpus* da investigação, a formulação de hipóteses, de objetivos e a elaboração dos indicadores, que vão fomentar a interpretação final dos dados.

A primeira fase denominada *corpus* documental, devemos considerar as regras como “...exaustividade (levantamento completo do material suscetível a ser analisado); representatividade (a seleção dos documentos devem traduzir um reflexo fiel de um universo maior); homogeneidade (os documentos devem ser homogêneos, ou seja, devem obedecer a critérios precisos de escolha) e a pertinência (os documentos devem ser adequados aos objetivos de estudo)” (Azevedo, 2015, p.117). A segunda fase, nomeada exploração do material é a fase da análise mais concreta, sendo longa que consiste nas operações de codificação, decomposição e enumeração ou enumeração segundo as regras estabelecidas. A terceira fase é o tratamento e interpretação dos dados obtidos, considerados significativos.

Tendo em consideração a nossa investigação e após a constituição do devido *corpus* documental, passámos à leitura flutuante do material recolhido, ou seja, as respostas dadas às entrevistas, procedemos a uma análise categorial que é definida por Bardin (2014, p.139) “...como método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas, que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem”. Esta fase pode ser vista como a classificação e redução dos dados obtidos nas entrevistas, de forma a serem objetos de análise, sendo que pretendemos reduzir os dados, de forma a obter uma possível explicação para os objetivos propostos. Ao longo deste processo, tivemos em consideração as regras definidas por Bardin (2014, pp.147-148), “homogeneidade, exclusividade, objetividade, pertinência, fidelidade e adequação ou pertinência”.

O guião de entrevista, definido inicialmente, assentou nos objetivos da investigação, o que nos facilitou a definição das diferentes dimensões e categorias, que apresentamos na figura 13.

<b>Dimensões</b>	<b>Categorias</b>
<b>1. Competências dos EI em PS</b>	1.1. Noção de Competência 1.2. Participação em projetos de promoção da saúde 1.3. Formação em saúde 1.4. Formação em PS 1.5. Importância da formação na atividade profissional 1.6. Perfil do EI
<b>2. Tipologia dos acidentes e formas de atuação</b>	2.1. Engasgamento 2.2. Electrocução 2.3. Hemorragia Nasal 2.4. Feridas 2.5. Picada de insetos 2.6. Queimaduras 2.7. Convulsões 2.8. Desmaio 2.9. Febre 2.10Preparação em PS
<b>2. Propostas de mudanças nas políticas educativas e curriculares</b>	2.1. Introdução de práticas de PS no curso de EI 2.2. Propostas de alteração curriculares

Figura 12 – Dimensões e categorias de análise

As dimensões de análise foram definidas *à priori*, mas as categorias definiram-se após a análise das entrevistas diagnósticas. Após terem sido estabelecidas, foi efetuada uma validação interna, de forma a assegurar a exaustividade e a exclusividade para garantir que todas as unidades de registo poderiam ser colocadas nas diferentes categorias, mas a mesma unidade só poderia constar numa categoria (Vala, 1989).

A definição das dimensões e das categorias permitiu-nos sintetizar o material recolhido nas diferentes entrevistas, que serviu como base para a interpretação dos resultados da nossa investigação.

### 3.7. Questões Éticas

As questões éticas e morais na investigação assumiram um papel preponderante na época da II Guerra Mundial, nomeadamente, na área da saúde, devido às atrocidades cometidas em nome dos avanços médicos na época do regime Nazi (Fortin, Prud'Homme-Brisson & Coutu-Wakulczyk, 2000, citados por Azevedo, 2015). A investigação em Educação e nas áreas que envolvem relações sociais obrigam a cuidados especiais na forma de abordagem das pessoas e dos seus contextos / realidade e que nos obrigar a ter em consideração um conjunto de aspetos éticos que o investigador deve ter em consideração durante todo o processo de investigação (Flores, 2003). É importante salientar que as questões éticas estão presentes em todas as fases da investigação "...desde a escolha do tema e a definição das questões de pesquisa, passando pela selecção dos participantes, até ao modo de acesso ao terreno, à forma de recolha dos dados, aos procedimentos de análise adoptados, à redacção do texto e à própria publicação dos resultados" (Lima, 2006, p.139).

Ao longo dos anos, os direitos humanos foram sendo protegidos com códigos de ética nacionais e internacionais, de forma a reger toda e qualquer investigação que envolvesse seres humanos. A ética é uma ciência moral e uma arte de dirigir as condutas para que não sejam cometidos excessos, nomeadamente, com seres humanos.

O termo "ética" advém do latim *ethos* que designa o termo carácter "...sendo a ética o estudo sistemático dos conceitos de valor..." (Lima, 2016, p.130). Segundo o autor, as questões éticas aplicam-se em todas as fases da investigação, pois estamos a tratar com seres humanos, em toda a sua plenitude.

O papel do investigador na condução da investigação assenta na preocupação da relação estabelecida com os participantes, tendo em conta os direitos dos mesmos e os riscos e benefícios que a investigação acarreta para os participantes (Flores, 2003). O investigador tem de ter cuidado com a relação que desenvolve com os participantes, tentando minimizar a sua presença na investigação, mas tendo em conta a sua posição hierárquica dentro do contexto labora escolhido, pois o investigador assume um cargo de liderança laboral sob os participantes.

Tal como já foi referido, devido à natureza qualitativa da investigação, o papel do investigador foi preponderante tendo em conta o contexto escolhido, pois a proximidade com os participantes facilitou a recolha dos dados, pois a relação de empatia, cordialidade e laboral foi um fator importante e facilitador para a obtenção das informações necessárias à investigação.

Ao longo desta investigação, todos os EI tiveram o mesmo tratamento, sendo justo e equitativo antes, durante e pós a investigação e, desta forma, obtemos uma preocupação e princípio contra o desconforto e prejuízo, prevenindo assim a proteção dos intervenientes contra inconvenientes suscetíveis de lhe fazerem mal ou de o prejudicarem.

Em relação aos nossos cuidados éticos com esta investigação, mantivemos todos os dados confidenciais e foi garantido a todos os participantes o anonimato, sendo que todos os EI foram identificados por letras maiúsculas e números, consoante a primeira ou segunda entrevista. No fim da investigação, os dados foram tratados com o maior profissionalismo sendo apenas utilizados para esta investigação. A confidencialidade dos dados e dos resultados da investigação assume uma importância central (Sieber, 1992) mas, por vezes, nas investigações qualitativas torna-se difícil, devido às descrições detalhadas do contexto de atuação e às evidências transcritas da realidade.

Além dos aspetos anteriormente citados, devemos ter em consideração quatro aspetos essenciais que são “o modo de acesso ao local de pesquisa, a obtenção do consentimento informado dos participantes, a preservação da confidencialidade da informação obtida e a forma de redação e de publicação do texto com os resultados da investigação” (Lima, 2006, p.139).

A responsabilidade do investigador é a de que o seu estudo apresente competências metodológicas e seja eticamente responsável, sendo importante que “os assuntos éticos na pesquisa deixem de ser pensados como uma questão que é abordada e resolvida num momento preciso, antes de se prosseguir com o «verdadeiro» trabalho investigativo.... as questões se tornem parte integral...de pesquisa” (Lima, 2006, p.151).



## **CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Ao longo deste capítulo, analisamos e discutimos os resultados obtidos através da análise das entrevistas usadas como método de recolha de dados. Como já afirmámos anteriormente, as entrevistas foram estruturadas e as respostas escritas, o que nos facilitou a transcrição das unidades de registo. Assim, apresentamos, detalhadamente, as dimensões e as respetivas categorias, de forma a facilitar a discussão dos resultados obtidos.

Em primeiro lugar, é importante explicitar que dos nove EI que participaram nas entrevistas iniciais, cujos resultados nos permitiram fazer um diagnóstico das necessidades de formação em PS, oito realizaram a formação e responderam às entrevistas finais, tendo-se verificado a desistência de um EI por motivos que nos foram alheios. Os EI foram codificados pelas letras A, B, C, D, F, E, M, S e Z, seguidas pelos números 1 e 2, sendo o número 1 a designação da entrevista diagnóstico (levantamento de necessidades de formação) e o número 2 da entrevista final (avaliação da formação). O EI desistente foi o codificado com a letra Z.

Em primeiro lugar, analisamos as entrevistas que serviram para diagnosticar as necessidades dos EI dos CIRA para atuarem em caso de acidentes com as crianças no JI para, posteriormente, desenharmos um plano de formação para capacitar os EI de acordo com as necessidades demonstradas através das respostas dadas.

Os dados são apresentados consoante as dimensões e categorias, que já foram indicadas no capítulo da metodologia (figura 13).

A primeira parte da entrevista apresentava 6 itens sobre os dados de caracterização pessoal e profissional: idade, nacionalidade, habilitações académicas, duração do curso, tempo de trabalho em Creche/Jardim de Infância e formação em Primeiros Socorros.

A segunda parte da entrevista era constituída por 18 questões: 6 questões relativas à formação e importância dos PS, 10 questões relativas aos conteúdos concernentes à tipologia de acidentes e formas de atuação, para diagnosticar se os EI estariam, ou não, preparados para atuar em caso de acidentes no JI e, finalmente, 2 questões sobre mudanças nas políticas educativas e no currículo.

Assim, no que concerne a primeira questão sobre a noção de competência, todos os EI associaram a competência à capacidade de reação numa situação, assumindo as responsabilidades desse ato: "...deve ser autónomo e eficaz, deve estar segura daquilo que faz" (S1).

Relativamente à participação em projetos de promoção de saúde, questão 2, apenas 2 EI (A1 e Z1) tinham participado em projetos de planeamento familiar e higiene oral, respetivamente.

Todos os EI afirmaram que na sua formação inicial tinham abordado temáticas relacionadas com a saúde, principalmente na disciplina de Saúde e Puericultura (questão 3).

Questionados sobre a sua formação inicial e a contemplação de temáticas de PS (questão 4) apenas dois EI afirmaram que tinham sido temáticas muito simples, tais como: "quando estamos diante de uma criança febril utilizando o termómetro" (M1) e "noções básicas de primeiros socorros" (A1).

Relativamente à importância dos PS (questão 5) sete EI consideraram importante e dois EI não consideraram que a temática dos Primeiros Socorros fosse importante.

Relativamente ao que se deve promover dentro de uma sala de JI (questão 6) as respostas foram de encontro ao bem-estar físico e emocional das crianças, promovendo atividades de desenvolvimento social e cultural: "promover o respeito, responsabilidade e educação" (A1); "promover actividades de carácter pedagógico que ajudam no desenvolvimento da criança" (M1); "espírito de colectivismo, amor entre as crianças, amizade, ajuda mútua e união." (S1).

As respostas a estas seis questões permitem-nos concluir que os EI do CIRA não tinham conhecimentos relacionados com os PS e a sua formação inicial não incluiu conteúdos nesta área de atuação, apenas na área da saúde e, ao mesmo tempo, também percebemos que a maioria dos EI tinha noção da importância dos PS dentro do seu contexto profissional.

Relativamente às questões mais objetivas, relacionadas com os acidentes mais frequentes em crianças, quisemos diagnosticar as competências dos EI para construir o nosso plano de formação.

Assim, no que concerne o engasgamento (questão 7) um EI não respondeu, três EI responderam erradamente e quatro responderam de forma incompleta.

À questão 8, relacionada com acidentes de eletrocussão, quatro EI não responderam totalmente certo e cinco EI deram respostas erradas.

Na questão 9, relacionada com a epístase nasal<sup>20</sup>, todos os EI descreveram práticas erradas ou descontinuadas, tais como, colocar a cabeça para trás e colocar algodão embebido em álcool.

À questão 10, que se referia às feridas, o seu tratamento e as medidas de segurança, um EI procedia corretamente adotando medidas de segurança, um EI não respondeu, um EI referiu um procedimento semicorreto, cinco EI tinham procedimentos errados, mas nenhum EI adotava medidas de segurança.

A questão 11 questionava sobre o sítio mais perigoso para ser picado por uma abelha e todos os EI deram respostas erradas. Na questão 12, relacionada com queimaduras, obtivemos 5 respostas corretas, 1 resposta semicorreta e 2 respostas totalmente erradas (S1, Z1). Na questão 13, relacionada com convulsões, sete EI responderam totalmente errado e apenas um EI (Z1) respondeu corretamente. Na questão 14, relacionada com o desmaio, apenas um EI (Z1) respondeu corretamente, outro EI não respondeu e os restantes seis EI deram respostas erradas, baseadas em práticas do senso comum. Na questão 15, relacionada com a febre, apenas dois EI (B1 e Z1) deram respostas semicorretas, os restantes sete EI deram respostas erradas. Na questão 16, os EI foram questionados sobre se se sentiam preparados, ou não, para atuarem em situações de acidentes no seu contexto laboral, quatro EI afirmaram estar preparados (E1, M1, A1, Z1), quatro EI afirmaram não estar preparados e um EI (C1) referiu sentir-se preparado em algumas atuações e não em outras.

A última parte da entrevista, relacionada com propostas de mudança nas políticas educativas e curriculares, era composta por 2 questões. A questão 17 questionava os EI sobre a introdução do curso de PS na formação de EI do MINARS. Todos os EI afirmaram ser importante, pois quanto mais capacitação, mais profissionais competentes se tornariam. Na questão 18 foi perguntado aos EI quais as alterações que propunham no currículo do EI por parte do ME e as respostas foram variadas: introdução de PS nos conteúdos obrigatórios, abordar tematicamente as datas

---

<sup>20</sup> Vulgarmente conhecida como a hemorragia nasal.

comemorativas de Angola, curso com maior duração teórica e de estágio prático, apostar na língua portuguesa como disciplina obrigatória, práticas com crianças com Necessidades Educativas Especiais. Nesta questão, apenas 1 EI disse que não propunha nenhum conteúdo.

Os resultados obtidos na entrevista diagnóstica permitiram-nos concluir que os EI do CIRA precisavam de formação em PS, de forma a desmistificar algumas práticas do senso comum que, atualmente, à luz da ciência, estão menos corretas ou descontinuadas. Devemos considerar que o “...senso comum contribui para que a ciência progrida a partir de dificuldades que emergem no dia-a-dia das pessoas” (Rios *et al.*, 2007, p. 502). É um facto que, ao longo de muitos anos, a ciência tentou perceber as práticas populares “...compreender o elo entre a ciência e o senso comum, sob um prisma filosófico, para que, a partir dos dois conhecimentos existentes, possamos construir novos conhecimentos, levando a ciência para a realidade de cada comunidade sem menosprezar o seu saber, o seu «senso comum» ” (Rios *et al.*, 2007, p. 502).

Tal como já referimos em capítulo anterior, Angola passou por um tempo de guerra (lutas pela libertação no tempo colonial e guerra civil) os mantimentos e bens essenciais eram escassos, o que obrigou a população, em geral, à criação de estratégias para atuar perante as dificuldades, sendo que o domínio da saúde não terá sido exceção. Um exemplo desta situação pode encontrar-se nas respostas dos EI à questão 10, respondendo que colocariam álcool etílico e aplicariam pó de café para estancar as feridas, ou à questão 13, respondendo que colocariam lenços e colheres na boca de uma criança quando entrava em convulsão.

A formação inicial também não terá proporcionado formação na área dos Primeiros Socorros, tal como revelam as respostas dos EI.

Assim e após a análise das entrevistas diagnóstico, concluímos que os EI do CIRA não estavam preparados para reagir em caso de acidentes dentro do JI. Neste sentido, desenhámos e implementámos um plano de formação, de curta duração, para melhorar as práticas dos EI, aumentando os conhecimentos nesta área e atualizando-os em relação às novas práticas definidas pela OMS para agir em caso de acidentes até à chegada da ajuda especializada.

A formação contínua em Angola não é, ainda, uma prática habitual, mas já começam a surgir alguns centros de formação que sensibilizam os profissionais a procurar mais formação, melhorando assim a sua capacitação. É importante salientar que a formação contínua para os

docentes capacitá-los-á e mantê-los-á atualizados, pois permite o desenvolvimento pessoal e profissional, atualizando os conhecimentos e os saberes atuais já adquiridos, “a função docente é uma atividade profissional complexa que exige uma formação continuada dos professores com vista ao seu desenvolvimento pessoal e profissional” (Formosinho & Machado, 2009, p. 147). Através da prática de formação contínua pretendemos que os docentes procurem “o desenvolvimento individual e profissional de cada um, no sentido de se traduzir na melhoria das práticas educativas” (Cerqueira, 1995, p.18).

A formação em PS teve a duração de 5h e realizou-se quatro semanas após a aplicação das entrevistas diagnósticas aos 9 EI do CIRA. Todos os EI participaram na formação, incluindo o EI Z1, que só não respondeu à entrevista final.

O plano de formação dividiu-se em duas fases, a teórica que teve duração de 4h, onde foram abordadas temáticas relacionadas com os PS, de forma a ir de encontro às dificuldades apresentadas nas entrevistas diagnósticas. Ao longo da parte teórica desconstruíram-se as práticas do senso comum para que os EI fossem atualizados, tal como é pretendido com a formação contínua. A parte prática da formação baseou-se na resposta a situações problema, que fizeram com que os educadores simulassem algumas das práticas aprendidas na formação, tais como, a posição lateral de segurança e as pancadas escapulares em caso de engasgamento/asfixia.

Tal como já foi afirmado, após a formação, no dia útil seguinte, os EI foram novamente entrevistados, de forma a avaliar a eficácia da formação, ou seja, avaliar as competências que os EI consideravam ter desenvolvido. Para tal, as entrevistas finais, aplicadas apenas a 8 EI, tiveram as mesmas questões da entrevista diagnóstica. Nesta fase, fizemos uma análise de conteúdo mais exaustiva, mantendo as dimensões e categorias já apresentadas no capítulo anterior. Na figura 14, apresentamos a Dimensão Competências dos EI em PS e respetivas categorias.

<b>Dimensão</b>	<b>Categorias</b>
<b>1. Competências dos EI em PS</b>	Noção de Competência Participação em projetos de promoção da saúde Formação em saúde Formação em PS Importância da formação na atividade profissional Perfil do EI

Figura 14 – Dimensão Competências dos EI em PS e categorias

A dimensão 1, competências pessoais e profissionais dos EI, contou com 6 questões. Embora as respostas tenham sido semelhantes às das entrevistas iniciais, é importante salientar que, nas entrevistas finais, os EI já evidenciaram noções mais sustentadas. A cada categoria fizemos corresponder as unidades de registo, tal como apresentamos na figura 15, mas apenas analisamos as categorias, cujas perspetivas dos EI, traduzidas nas unidades de registo, poderão ter mudado com a realização da formação.

<b>Categorias</b>	<b>Unidade de registo</b>
<b>Noção de Competência</b>	<p>“...se eu estiver munida de conhecimentos consigo por conta de toda a responsabilidade que me é atribuída.” E2</p> <p>“...ser autónoma e determinada para saber tomar decisões em momentos ou em circunstâncias complexas...” S2</p> <p>“...seja responsável, ao ponto de assumir todas as tarefas que lhe são atribuídas e assumir todo erro ou toda falha que cometer.” B2</p>
<b>Importância da formação na atividade profissional</b>	<p>“...ajuda-nos a lidar com vários tipos de acidentes imprevistos...” E2</p> <p>“Sim acho.” M2</p> <p>“É importante ter competências ao nível dos primeiros socorros sim para saber agir em casos de acidentes.” S2</p> <p>“Sim. Porque lidamos no nosso dia-a-dia com crianças...surtem situações inesperadas... é muito bom e de grande ajuda quando enquanto profissionais termos conhecimentos de primeiros socorros.” C2</p> <p>“...pode acontecer um acidente se a educadora tiver conhecimentos já pode ajudar.” A2</p>
<b>Perfil do EI</b>	<p>“...cuidar das actividades pedagógicas, criar um ambiente saudável e agradável...” C2</p> <p>“convívios entre pais e filhos...” D2</p> <p>“velar pela planificação das actividades...” M2</p> <p>“Promover aspectos pedagógicos que ajuda a criança no seu aprendizado.” E2</p> <p>“...educar e ensinar...” F2</p> <p>“...educação para que se torne num modelo e transmitir ou ensinar de forma directa.” B2</p> <p>“...a educação...”A2</p> <p>“...respeito e o amor mútuo entre as crianças, promover também o espírito de ajuda e partilha.” S2</p>

Figura 15 – Categorias de análise e unidades de registo da dimensão 1 na entrevista final

Em relação à noção de competência, os EI já aprofundaram a sua conceção, associando a competência à aquisição de vários conhecimentos “...se eu estiver munida de conhecimentos consigo por conta de toda a responsabilidade que me é atribuída” ( E2); à responsabilidade “seja responsável, ao ponto de assumir todas as tarefas que lhe são atribuídas e assumir todo erro ou toda falha que cometer” (B2) e à autonomia: “ser autónoma e determinada para saber tomar decisões em momentos ou em circunstâncias complexas”( S2).

No que diz respeito à importância da formação em PS na atividade profissional, todos os EI afirmaram que a formação é muito importante, tal como aconteceu na primeira entrevista, mas com argumentação mais fundamentada: devido à imprevisibilidade das crianças e do que pode acontecer dentro do JI: “ajuda-nos a lidar com vários tipos de acidentes imprevistos...” ( E2); “é importante ter competências ao nível dos primeiros socorros, para saber agir em casos de acidentes” (S2); “sim. Porque lidamos no nosso dia-a-dia com crianças...surtem situações inesperadas... é muito bom e de grande ajuda quando enquanto profissionais termos conhecimentos de primeiros socorros”( C2) “pode acontecer um acidente se a educadora tiver conhecimentos já pode ajudar” (A2).

A formação terá provocado uma maior consciencialização das funções que um EI deve desempenhar, pois as respostas ao item: o educador de infância é um promotor de bem-estar físico, emocional, social e cultural. O que deve este profissional promover dentro de um jardim-de-infância?, que categorizamos como perfil do educador, revelaram uma maior reflexividade e consciencialização do seu papel no percurso escolar das crianças. Assim, o educador deve “...cuidar das actividades pedagógicas, criar um ambiente saudável e agradável...” (C2); deve proporcionar “convívios entre pais e filhos, zelar pelo bem estar da criança...” ( D2); “velar pela planificação e implementação das actividades...”( M2); “promover aspectos pedagógicos e materiais que ajuda a criança no seu aprendizado” (E2); “...educar, cuidar e ensinar...” (F2); “...educação para que se torne num modelo e transmitir ou ensinar de forma directa”( B2); “a educação... e o bem estar”(A2); “....respeito e o amor mútuo entre as crianças, promover também o espírito de ajuda e partilha” (S2).

Em síntese: relativamente à importância de ter competências na área dos PS no contexto profissional todos os EI afirmaram que é importante, devido à imprevisibilidade das crianças e do que pode acontecer dentro do JI. Perceber que todos os EI acham que as competências em PS são essenciais foi uma mudança de consciência e dos procedimentos usados em caso de acidentes que adviu da formação, tornando-os profissionais mais preparados e consciencializados, pois o EI é o “agente desencadeador de toda uma mudança se souber lidar com acidentes, pois trabalha diretamente com a criança e indiretamente com os pais. Configura-se, portanto, num agente formador de extrema importância a atuar nesta inovação” (Ribeiro, 2011, p.8). Os resultados desta primeira dimensão, permitem-nos concluir que a frequência desta formação fez com que os EI do CIRA tomassem consciência dos acidentes que podem acontecer dentro de um JI e de como uma

atuação correta pode ajudar a salvar a vida de uma criança. Tal como é sustentado por Redin (2005) as relações estabelecidas com crianças, mediadas por pessoas e pelas instituições de acolhimento, devem ter em consideração o atendimento eficiente às necessidades de higiene, alimentação, saúde, proteção e aconchego e, por isso, a formação dos EI é um elemento chave para a sua atuação eficiente no processo do desenvolvimento infantil e estes necessitam de uma formação especializada em várias áreas.

A dimensão 2, Tipologia de acidentes e formas de atuação, avaliava procedimentos de atuação em situações de acidente com as crianças, depois de os EI terem realizado a formação. Apresentamos, na figura 16, as categorias resultantes da análise desta dimensão e as unidades de registo.

<b>Categorias</b>	<b>Unidades de registo</b>
<b>Engasgamento</b>	<p>“...a cabeça inclinada, dar pequenas pancadas nas costas, pancadas escapulares, se não resolver tentar a manobra de Heimlich.” M2</p> <p>“...batemos com a palma da mão nas costas da criança...” A2</p> <p>“Usar as pancadas escapulares nas costas da criança.” B2</p> <p>“Pancadas escapulares ou usar a manobra de Heimlich.” F2</p>
<b>Electrocução</b>	<p>“desligar o quadro eléctrico e levar a criança para a clínica.” S2</p> <p>“desligo o quadro eléctrico” E2</p> <p>“verificar se o local não tem água e desligar imediatamente o quadro eléctrico” B2</p> <p>“Não sei o que fazer...” C2</p>
<b>Hemorragia Nasal</b>	<p>“Devemos pressionar a narina com gelo.” D2</p> <p>“avaliar o caso...pressionar a narina com gelo, não esquecer de colocar as luvas e o sangramento continuar, levar à clínica.” S2</p> <p>“Devemos passar com gelo no nariz...” C2</p> <p>“...colocar a cabeça para trás...”M2</p> <p>“Nunca tratar uma ferida sem prévia protecção, colocar as luvas. Afastar a criança</p>

<p><b>Feridas</b></p>	<p>das outras, lavar a ferida com soro fisiológico e um algodão ou gaze, depois colocar <i>Betadine</i>.” S2  “Limpar o local afectado com água oxigenada a seguir aplico uma pomada.”C2</p> <p>“Não”  “Molhar a ferida com água fria e levá-la ao hospital.” F2  “...nunca rebentar as bolhas.” S2</p>
<p><b>Picada de insetos</b> <b>Queimaduras</b></p>	<p>“Colocar a criança na posição lateral de segurança e controlar o tempo da convulsão.” D2  “amparar a cabeça” M2</p>
<p><b>Convulsões</b></p>	<p>“deitada com a cabeça numa almofada...” A2</p> <p>“Colocar as pernas para cima de forma a que fiquem elevadas e uma almofada debaixo da cabeça e esperar um pouco até que acorde.” M2  “Amparar a cabeça e levantar os pés.” D2</p>
<p><b>Desmaio</b></p>	<p>“Manter a criança deitada lateralmente, com a cabeça numa almofada e ajudá-la a despertar.” E2</p> <p>“Despir a criança, com alguns pensos húmidos colocar debaixo das axilas, nunca dar paracetamol sem avisar os pais também deve vigiá-la.” D2  “Dou bastante água para beber...”C2</p>
<p><b>Febre</b></p>	<p>“...tirar o excesso de roupa no corpo e ligar aos pais e ministrar o paracetamol... e vigiar a criança.” S2</p> <p>“...já consigo agir em algumas situações.” D2  “Agora sim” B2  “Sim porque aprendi durante a formação de primeiros socorros muitas técnicas.” A2</p>
<p><b>Preparação em PS</b></p>	

Figura 13 – Categorias de análise e unidades de registo da dimensão 2 na entrevista final

As categorias desta dimensão relacionam-se com a tipologia dos acidentes mais comuns em crianças no jardim-de-infância e, tal como já referimos, resultaram do levantamento das necessidades, realizado através de uma entrevista diagnóstica, pois verificámos que a formação na área de PS era necessária, dado que as respostas dos EI sobre procedimentos a ter em caso de acidentes com as crianças, não estavam, na sua maioria, corretas. Fizemos uma análise comparativa com as entrevistas iniciais para perceber se houve melhorias nas competências dos EI do CIRA.

No que concerne o engasgamento, todos os EI (8) mencionaram o procedimento correto a realizar quando ocorrem estes acidentes, mas nas entrevistas diagnósticas não obtivemos nenhuma resposta totalmente certa, o que demonstra uma evolução das competências relativamente a este acidente específico. Relativamente à electrocução, as respostas foram semelhantes à entrevista diagnóstica, ou seja, na entrevista final obtivemos 7 respostas a revelar atuações semicorretas e 1 atuação errada, o que significa que os EI ainda não se sentiram totalmente preparados para agir. Sobre as hemorragias nasais, 3 EI salientaram atuações corretas “...avaliar o caso, pressionar a narina com gelo, não esquecer de colocar as luvas e se o sangramento continuar levar à clínica” (S2), 2 EI atuações semicorretas e 3 EI atuações erradas “...colocar a cabeça para trás” (C2), sendo que um número maior de EI desenvolveram as competências neste domínio, mas ainda precisam de melhorar. Relativamente à atuação perante as feridas e as medidas de segurança que devemos adotar (categoria 4), 3 EI referiram atuações certas, 2 EI referiram atuações semicorretas e 3 EI responderam erradamente, o que demonstra uma evolução dos EI, pois na entrevista diagnóstica foram referidas 5 atuações erradas e os 8 EI participantes não tinham preocupações com as medidas de segurança. Sobre o procedimento a ter face a uma picada de insetos, concretamente uma abelha (categoria 5), as respostas dos participantes foram similares às da entrevista diagnóstica, sendo que nenhum EI indicou uma atuação correta. Como proceder com as queimaduras (categoria 6), 3 EI referiram atuações corretas “...molhar a ferida com água fria e levá-la ao hospital” (F2), 4 atuações semicorretas “...nunca rebentar as bolhas” (S2) e 1 atuação errada, diminuindo assim as atuações erradas em relação à entrevista diagnóstica. Como proceder face a convulsões (categoria 7) nenhum EI referiu atuações totalmente corretas, 3 EI referiram atuações semicorretas “colocar a criança na posição lateral de segurança e controlar o tempo de convulsão” (D2) e 5 EI atuações erradas, o que demonstra uma evolução, pois nas entrevistas diagnósticas 8 EI salientaram atuações erradas. Sobre os procedimentos a adotar com os desmaios (categoria 8), 3 EI teriam atuações corretas, 2EI atuações semicorretas e 3 EI atuações erradas: “não sei o que

fazer” (C2) o que também demonstra evolução pois na entrevista diagnóstico 6 EI referiram atuações erradas e 1 EI não respondeu, embora a unidade de registo do C2 na atuação correta demonstre algum desconhecimento desta temática.

Face ao estado febril de uma criança, (categoria 9) 1 EI atuaria corretamente, 4 EI referiram atuações semicorretas e 3 EI atuações erradas, o que demonstra uma evolução dos EI, pois na entrevista inicial, 6 EI atuariam erradamente.

Por fim, os EI foram questionados sobre a sua preparação para atuar em caso de acidentes dentro do JI e 6 EI responderam afirmativamente: “...já consigo agir em algumas situações” (D2); “Agora sim” (B2) e “Sim porque aprendi durante a formação de primeiros socorros muitas técnicas” (A2) e apenas 2 EI não se sentiram preparados, o que também demonstra evolução, pois na entrevista inicial 5 EI não se sentiam preparados.

Assim, depois da formação, um maior número de EI respondeu de uma forma que consideramos com maior grau de correção, pelo que a formação terá mudado a perceção deste grupo de EI sobre Primeiros Socorros. Contudo, as práticas ainda se revelam incompletas, podendo inferir-se que a formação teve uma duração muito curta, nomeadamente, em termos de prática simulada.

Em síntese, os EI dos CIRA melhoraram as competências em atuação em Primeiros Socorros com a frequência da formação, mas ainda é necessário aprimorar e reforçar a formação, pois houve procedimentos baseados em práticas caseiras. A mudança de práticas é lenta, as práticas de senso comum dificilmente serão eliminadas, mas o que pretendíamos com esta formação é que os EI se tornem profissionais mais eficientes e especializados, em prol das crianças que educam.

Relativamente à dimensão 3, propostas para mudanças nas políticas educativas e curriculares, surgiram duas dimensões: introdução de práticas de PS no curso de EI e alteração curriculares. Na figura 17, apresentamos as categorias e as unidades de registo correspondentes.

Categorias	Unidades de Registo
<b>Introdução de práticas de PS no curso de EI</b>	<p>“ é uma mais valia para os futuros educadores, porque nos centros acontecem muitos acidentes e não é fácil trabalhar com vidas humanas...” (S2)</p> <p>“...mais valia porque vai ajudar muito como lidar com este tipo de acidentes ou imprevistos.” (E2)</p> <p>“Seria a mais valia....precisamos de aprender mais sobre os primeiros socorros.” (F2)</p> <p>“...grande valia para os profissionais de infância que têm pouco ou nenhum conhecimento sobre este assunto.” (C2)</p> <p>“...ter estes conhecimentos porque assim saberiam atuar nos momentos que podem acontecer algo do género.” (A2)</p> <p>“...estarão melhor preparados para agirem nestas situações de acidentes nos centros.” (B2)</p> <p>“na área de cuidar ou lidar com crianças que precisam de cuidados especiais com autistas, surdos, síndrome de Down.”( C2)</p>
<b>Propostas de alteração curriculares</b>	<p>“Prática de primeiros socorros” (D2)</p> <p>“...disciplina de primeiros socorros.” (F2)</p> <p>“Primeiros socorros.” (E2)</p> <p>“...apostasse na cadeira de primeiros socorros...” M2</p> <p>“...na área de cuidar ou lidar com crianças que precisam de cuidados especiais com autistas, surdos, síndrome de Down.” C2</p> <p>“A cadeira de língua Portuguesa ainda não é ministrada como deve, devíamos apostar nisso...” B2</p> <p>“Aumentar o tempo de curso de formação...” A2</p> <p>“Aumentar o tempo do curso...abordássemos alguns temas com mais aprofundamento.” S2</p>

Figura 17 – Categorias de análise e unidades de registo da dimensão 3 na entrevista final

Nesta dimensão, obtivemos respostas semelhantes às das obtidas na entrevista inicial, mas a formação permitiu aos EI tomarem maior consciencialização da importância desta área na sua atividade profissional.

Assim, os EI considerarem que seria muito importante a Introdução dos PS no curso de Educação de Infância: “ é uma mais-valia para os futuros educadores, porque nos centros acontecem muitos acidentes e não é fácil trabalhar com vidas humanas...” (S2); “...mais-valia porque vai ajudar muito como lidar com este tipo de acidentes ou imprevistos” (E2); “seria a mais valia....precisamos de aprender mais sobre os primeiros socorros” (F2); “...grande valia para os profissionais de infância que têm pouco ou nenhum conhecimento sobre este assunto” (C2).

Assim, a área dos PS aumentaria as suas competências, tornando-os EI mais eficientes.

Em Angola, o curso de EI, ministrado pelo MINARS, aborda algumas temáticas relacionadas com a saúde, mas não aprofunda a área dos PS nem as formas de atuação e, como já tivemos oportunidade de referir, estes profissionais agem de acordo com o senso comum e mesinhas caseiras, que são práticas descontinuadas e que não devem ser usadas no contexto profissional.

Consideramos que, ao longo da formação, a ideia e a forma como os PS eram encarados pelos EI que participaram no estudo foi alterada, pois estes consideravam que eram apenas práticas médicas e não um primeiro atendimento adequado que pode salvar uma vida pois, “os serviços de atendimentos pré-hospitalares aos poucos podem mudar os índices de mortalidade infantil por causas extremas aumentando a sobrevida e diminuindo as sequelas por falta de atendimento imediato” (Ribeiro, 2011, p.7).

Sendo assim, a formação em PS deveria constar na formação inicial destes profissionais, de forma a torná-los mais competentes e eficientes, tal como afirmam Veronese *et al.* (2010) o ensino dos PS deveria ser disponibilizado e democratizado, para que se possam reduzir as vulnerabilidades e conferir maior segurança à comunidade para tratar problemas de saúde.

Relativamente a propostas de alterações curriculares, todos responderam que o curso deveria ser mais longo, aprofundamento das temáticas, introdução dos PS e de temáticas relacionadas com os cuidados a ter com alunos com Necessidades Educativas Especiais: “Prática de primeiros socorros” (D2); “...disciplina de primeiros socorros” (F2); “Primeiros socorros” (E2); “...apostasse na cadeira de primeiros socorros...” (M2); “...na área de cuidar ou lidar com crianças que precisam de cuidados especiais com autistas, surdos, síndrome de Down” (C2); “A cadeira de língua Portuguesa ainda não é ministrada como deve, devíamos apostar nisso...” (B2); “Aumentar o tempo de curso de formação...” (A2); “Aumentar o tempo do curso...abordássemos alguns temas com mais aprofundamento” (S2).

## **CAPÍTULO V – CONCLUSÃO**

Este estudo foi desenvolvido num contexto educativo específico, um Centro Infantil, localizado na zona Sul de Luanda, Angola. Investigámos sobre se os educadores de infância do Centro Infantil Rosa Azul estariam preparados para agir em situações de acidente, ou espontâneas e, também, sobre se o Currículo de formação inicial dos educadores de infância deverá incluir competências no domínio dos PS e se a formação contínua deveria ter um carácter de obrigatoriedade.

Tal como já foi mencionado nos capítulos anteriores, Angola é um contexto laboral muito especial e diferente dos contextos europeus, devido à sua cultura, à guerra e à sua recuperação do pós-guerra. O investigador está neste contexto laboral há cerca de seis anos e trabalha com vários EI e em vários JI de diferentes classes sociais e, por isso, a emergência de formação para os EI. Quando analisamos este contexto laboral, pensamos que várias são as áreas carentes e que talvez a área dos PS não seja das mais emergentes, mas após uma situação de acidente no contexto laboral do investigador, que envolveu uma criança de 4 anos, chegámos à conclusão que seja qual for o contexto e as carências formativas, a formação em PS tornou-se essencial para evitar um acidente mais grave ou até uma possível morte prematura

O levantamento de necessidades que realizámos, através de uma entrevista, permitiu concluir que os EI não estavam preparados para agir corretamente, tendo em conta as medidas a ter em conta para a sua segurança ou para a segurança da própria vítima. Traçamos um plano de formação de curta duração e implementamo-la. No final, avaliamos as competências adquiridas ou desenvolvidas, pelos participantes, durante a formação, utilizando a entrevista com as questões da primeira entrevista.

A formação foi bastante direcionada e simplificada, tanto em termos de conteúdos, como em linguagem, tendo-se optado por colocar imagens contextualizadas e explicar verbalmente as técnicas de PS, exemplificando de forma a que a perceção fosse mais efetiva, pois existem

debilidades linguísticas. É importante analisar que estes EI não tinham hábito de formação contínua e a sua maioria tinha formações iniciais realizadas no mínimo há 8 anos, sem realizar qualquer formação adjacente, logo a sua formação está desatualizada.

A formação correu da forma esperada, os EI demonstraram alguma resistência a algumas técnicas, nomeadamente, as que rompiam com práticas caseiras e descontinuadas, tais como, colocar algodão embebido em álcool etílico no nariz para acordar uma pessoa desmaiada, ou colocar colheres na boca de uma vítima que está em convulsão ou, ainda, dar um banho de água fria quando as crianças têm febres altas, práticas que não estão de acordo com os novos princípios da OMS

Embora a formação tenha melhorado significativamente as competências dos EI para atuarem em caso de acidentes, podemos também afirmar que a formação deveria ter tido maior duração, nomeadamente, de prática simulada, pois acreditamos que a dificuldade em largar as mesinhas caseiras e as atuações de senso comum não são uma missão fácil.

No que concerne as duas questões sobre se o currículo de formação inicial deverá incluir as competências na área dos PS e se as políticas educativas e curriculares deverão tornar a formação contínua obrigatória, os participantes consideraram importante, quer a inclusão destas competências na formação inicial, quer a formação contínua. Contudo, sabemos que as competências em PS são essenciais para qualquer profissional de educação, principalmente para os que lidam com as crianças durante longos períodos de tempo, mas os EI precisam de formação em várias áreas. Em Angola, a formação contínua é emergente, seja ministrada pela própria instituição, ou pelo ME. Sem dúvida que a maior lacuna dos profissionais da educação em Angola é a falta de formação contínua para adoção de práticas adequadas ao mundo global e tecnológico.

A importância da formação contínua é salientada por Nóvoa (1992, p.9): “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores...” Neste sentido, a qualidade da educação será tanto melhor quanto mais formação tiverem os educadores e os docentes, pelo que, qualquer que seja o contexto de atuação, os EI necessitam de formação contínua e, neste sentido, pretendemos desenvolver várias ações de formação para um atendimento mais especializado e diferenciado.

Este estudo abriu portas para investigações futuras na área da formação contínua dos EI em Angola e a sua importância, tanto a nível profissional, como a nível pessoal, pois teremos de ter em conta que estamos a lidar com uma cultura que apresenta dificuldades em áreas simples e diferenciadas.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, M. P (2004). *Currículo e Avaliação: Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora

Angola (1997). *Documentos do MPLA – Terceiro Mundo e Revolução*. 1ª Série n.º 2. Lisboa: ULTRAMEIRO

Angola (2001a). Ministério da Educação de Angola (MED). Conselho de Ministros. *Estratégia integrada para a melhoria do sistema de educação (2001-2015)*. Luanda. Consultado em: [http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Angola/Angola\\_Estrategia\\_Integrada\\_Melhoria.pdf](http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Angola/Angola_Estrategia_Integrada_Melhoria.pdf)

Angola (2001b). Assembleia Nacional. Lei n.º. 13, de 31 de dezembro de 2001. Nova Lei de Bases do Sistema de Educação. Diário da República, I Série, pp.1.289-1.299.

Araújo, C.M.M. & Almeida, L.S. (2016). Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. In *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília. 32, 1-10. Consultada em <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v32nspe/1806-3446-ptp-32-spe-e32ne212.pdf>

Azevedo, G. (2015). *Avaliação na Educação Pré-Escolar: Perspetivas e Práticas*. *Dissertação de Mestrado – Mestrado em Ciências da Educação: Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa*. Braga: Universidade do Minho

Baptista, M. I. & Sanches, A. (2005). Competências na formação inicial do educador de infância/professor: entre práticas e representações. In Portugal, G., Pereira, L. (Org.) *1º Simpósio Nacional de Educação Básica: Pré-Escolar e 1º Ciclo*. Aveiro –Universidade de Aveiro. Consultado em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/5179/1/Competências%20na%20formação%20inicial%20do%20educador%20de%20infância.pdf>

Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa. Edições 70.

Bodggan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora

Cerqueira, J. (1995). *Centros de formação das associações de escolas. Constrangimentos e potencialidades*. Braga: Departamento de Ciências da Educação da Criança, CEFOPE – Universidade do Minho.

Cardoso, T. (2003). *Manual dos primeiros socorros*. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde do Brasil. Consultado em 20 de setembro de 2017. Consultado em: <https://pt.slideshare.net/projetacursosba/manual-de-primeiros-socorros-ministerio-da-sade>

Camelo, S. & Angerami, E. (2013). Competência Profissional: a construção de conceitos, estratégias desenvolvidas pelos serviços de saúde e implicações para a enfermagem. In *Texto Contexto Enferm*. Florianópolis, Abril-Jun, Vol.22 (2), pp.552-560. Consultada em <http://www.scielo.br/pdf/tce/v22n2/v22n2a34.pdf>

Chagas, I. (2005). *Caracterização da Investigação-acção* [Versão eletrónica]. Consultado em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/Anexo%20i.pdf>.

Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.

Decreto-Lei n° 240/2001, Diário da República - Portugal, I Série-A, de 30 de Agosto, n° 201. Consultado em: [http://www.spm-ram.org/conteudo/ficheiros/legislacao/ecd/DL204-2001\\_30Ago.pdf](http://www.spm-ram.org/conteudo/ficheiros/legislacao/ecd/DL204-2001_30Ago.pdf)

Decreto-Lei n° 241/2001, Diário da República - Portugal, IIª Série-A, de 30 de Agosto, n° 201. Consultado em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/dl241\\_01.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/dl241_01.pdf)

Dias, J. (1984). Uma questão de identidade: respostas intelectuais às transformações económicas no seio da elite crioula da Angola portuguesa entre 1870 e 1930. In *Revista Internacional de Estudos Africanos*, Lisboa: Instituto de Investigação Científica Tropical, n° 1, 61-94.

Diário da República de Angola (2001). Iª Série, n°65. *Lei de bases do sistema de educação*, n°13/01. Luanda

Esteves, A. (1986). A Investigação-Ação. In A. S. Silva & F. M. Pinto (Eds.). *Metodologia das Ciências Sociais* (pp.251-279). Porto: Edições Afrontamento.

Instituto Nacional de Estatística (2017), Ministério da Saúde (MINSÁ), Ministério do Planeamento e do Desenvolvimento Territorial (MINPLAN) e ICF. 2017. *Inquérito de Indicadores Múltiplos e de Saúde em Angola 2015-2016*. Luanda, Angola e Rockville, Maryland, EUA: INE, MINSÁ, MINPLAN e ICF. Consultado em [http://www.ine.gov.ao/xportal/xmain?xpid=ine&xpgid=publications\\_detail&publications\\_detail\\_qry=BOUI=44876911&xlang=undefined](http://www.ine.gov.ao/xportal/xmain?xpid=ine&xpgid=publications_detail&publications_detail_qry=BOUI=44876911&xlang=undefined)

Instituto Nacional de Estatística (2013). Ceita, C. (Dir. Geral). *Inquérito de Indicadores Básicos de Bem-Estar – QUIBB 2011*. Angola: Produções e Sociedade. Consultado em [http://www.ine.gov.ao/xportal/xmain?xpid=ine&xpgid=publications\\_detail&publications\\_detail\\_qry=BOUI=10419303&xlang=UNDEFINED](http://www.ine.gov.ao/xportal/xmain?xpid=ine&xpgid=publications_detail&publications_detail_qry=BOUI=10419303&xlang=UNDEFINED)

Kemmis, S. & McTaggart, T. (1988). *Cómo planificar la investigación*. Barcelona: Laertes

Le Boterf, G. (1997). *De la Compétence à la Navigation Professionnelle*. Paris: Les Éditions d'Organisation

Lima, S. C. (1992). *Desenvolvimento e Aprendizagem; Actividade da Criança na Idade Pré-Escolar*. São Paulo: Publicações Serie Ideias, nº 10. **FDG (17-23)**

Lima, J. (2006). Ética na Investigação, In J. Lima & J. Pacheco (Orgs.) *Fazer Investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. (pp.127-159). Porto: Porto Editora.

Dias, I. S. (2010). Competências em Educação: conceitos e significado pedagógico. In *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. São Paulo. Vol. 14 (1). Janeiro/Junho. 73-78. Consultado em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a08.pdf>

D'Oliveira, T. (2007). *Teses e dissertações*, 2ª ed. Lisboa: Editora RH

Éraut, M. (1996). *Developing Professional Knowledge and Competence*. Londres: The Falmer Press

Fernandes, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade – Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora

Formosinho, J. & Niza, S. (2002). Anexo às recomendações sobre a iniciação às actividades de iniciação à Prática Profissional nos Cursos de Formação inicial de Professores. In *Recomendações sobre a componente de prática profissional dos cursos de formação inicial de professores*. Lisboa: INAFOC.

Formosinho, J. & Machado, J. (2009). Professores na escola de massa: Novos papéis, nova profissionalidade. In J. Formosinho (org.) *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 143-164). Porto: Porto Editora,

Fortin, M., F. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização*. 3ª ed. Loures: Lusociência

Freixo, M. V. (2009). *Metodologia científica: fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget

Flores, M. (2003). Investigar (com) os Professores: reflexões sobre a pesquisa longitudinal. *Perspectiva*. Florianópolis, 21 (2), 391-412

Graça, P. B. (2005). *A construção da nação em África (ambivalência cultural de Moçambique)*. Lisboa: Almedina

Gil, A. C. (1991). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas

Liberato, E. (2014). Avanços e Retrocessos da Educação em Angola. In *Revista Brasileira de Educação*, V.19, out - dez, n°. 59. Consultado em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n59/10.pdf> a 20 de dezembro de 2017.

Lima, J. (2006). Ética na investigação. In J. Lima & J. A. P. (Orgs.). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. (pp.127-159). Porto: Porto Editora

Nações Unidas (2015). *Relatório sobre os Objetivos do Desenvolvimento do Milénio – 2015*. Nova Iorque: Nações Unidas. Consultado em [https://www.unric.org/pt/images/stories/2015/PDF/MDG2015\\_PT.pdf](https://www.unric.org/pt/images/stories/2015/PDF/MDG2015_PT.pdf)

Nguluve, A. K (2006). *Política Educacional Angolana (1975-2005): Organização, Desenvolvimento e Perspectivas*. Dissertação de Mestrado: Universidade de São Paulo: São Paulo. Consultado em [www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/.../DissertacaoAlbertoKapitangoNguluve.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/.../DissertacaoAlbertoKapitangoNguluve.pdf)

Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2015). *Metodologia do Trabalho Científico*, 7ª ed. São Paulo: Editora Atlas S.A.

Ministério da Educação (2001). *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação = 2001 - 2015*. Angola: Ministério da Educação. Consultado em [http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/angola\\_estrategia\\_integrada\\_melhoria.pdf](http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/angola_estrategia_integrada_melhoria.pdf)

Ministério da Educação da República de Angola (2001). *Lei de Bases do Sistema de Educação*. Angola: Ministério da Educação. Consultado em [https://www.academia.edu/29183819/Lei\\_de\\_Bases\\_de\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_e\\_Ensino\\_de\\_Angola\\_2016\\_-\\_Lei\\_17-16.pdf](https://www.academia.edu/29183819/Lei_de_Bases_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_e_Ensino_de_Angola_2016_-_Lei_17-16.pdf)

Ministério da Educação de Angola – INIDE (2013). *Currículo para a Educação Pré-Escolar*. Luanda: Editora Moderna. – INIDE

Morgado, J. (2016). Educação pré-escolar é bem mais que a preparação para a escola. In *Jornal Público* 24, Lisboa: Edição Público. Consultado em <https://www.publico.pt/2016/03/29/sociedade/opiniao/educacao-preescolar-e-bem-mais-que-a-preparacao-para-a-escola-1727429>

Morais, A. M. & Neves, I. P. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. In *Revista Portuguesa de Investigação*, 20 (2), 75-104. Consultada em [http://essa.ie.ulisboa.pt/ficheiros/artigos/revistas\\_com\\_revisao\\_cientifica/2007\\_fazer\\_investigacao.pdf](http://essa.ie.ulisboa.pt/ficheiros/artigos/revistas_com_revisao_cientifica/2007_fazer_investigacao.pdf)

Moresi, E. (2003). *Metodologia de Pesquisa*. Programa de Pós-graduação stritu senso em gestão do conhecimento e da tecnologia da informação da Universidade Católica: Brasília

Motta M. L., & Alves, M. P (2013) Avaliação de projetos de educação para a saúde uma abordagem qualitativa. In *Revista Indagatio Didactica*, vol. 5(2). Consultado em 10 de setembro de 2017. <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/2491>

Mazula, B. (1995). *Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Lisboa: Edições Afrontamento

Oliveira, I.S., Souza, I.P., Marques, S.M., & Cruz, A.F. (2008) *Conhecimento dos Educadores sobre a Prevenção de Acidentes na Infância*. *J Nurs UFPE on line.*, Recife, 8(2):279-85, Feb. 2014. Consultado em: [www.revista.ufpe.br/revistaenfermagem/index.php/revista/.../8440](http://www.revista.ufpe.br/revistaenfermagem/index.php/revista/.../8440)

Organização Mundial da Saúde (2005) Organização Mundial de Saúde (2005) *Preventing chronic disease: a vital investment WHO global report*. Genebra. Consultado em [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43314/1/9241563001\\_eng.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43314/1/9241563001_eng.pdf)

Pacheco, J.A. (2001). *Currículo: Teoria e práxis*. Porto: Porto Editora

Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores

Pereira, F. (2007). Infância e profissionalização dos professores: história de uma relação conturbada. In Amélia Lopes (Coord.). *De uma escola a outra. Temas para pensar a Formação inicial de professores* (pp. 97-108). CIE. Porto. Edições Afrontamento.

Pergola, A. M. & Araújo, I.E.M (2008). O leigo em situação de emergência. *Revista Esp. Enferm. USP*, 42(4), 769-776. Consultado em <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v42n4/v42n4a20.pdf>

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2010). *Relatório do desenvolvimento humano*. Consultado em: [http://www.undp.org/content/undp/en/home/librarypage/hdr/human\\_developmentreport2010/](http://www.undp.org/content/undp/en/home/librarypage/hdr/human_developmentreport2010/)

PNUD-Angola (2002). *Os desafios pós-guerra*. Luanda: Nações Unidas.

Quivy, R. & Champenhoudt, L. V. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva

Reis, I. (2010). *Manual de Primeiros Socorros - SITUAÇÕES DE URGÊNCIA NAS ESCOLAS, JARDINS DE INFÂNCIA E CAMPOS DE FÉRIAS*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 3ed. Consultado em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Esaude/primeirosocorros.pdf>

Reis, P. (2013). Construir a autonomia curricular: fundamentar modelos e operacionalizar processos – Estudo de caso num agrupamento de escolas. Braga: Universidade do Minho (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação – Especialidade em Desenvolvimento Curricular).

Reis, M. (2005). *Acidentes Escolares no Agrupamento de Escolas de Braga entre 1998 e 2003*. Tese de Mestrado. Universidade do Minho. Consultado em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3247/1/ACIDENTES%20CORRIDOS%20NOS%20AGRUPAMENTOS%20DE%20ESCOLAS%20DE%20BRAGA%20NOS%20ANOS%20LECTIVOS%201998%20a%202003.pdf>

Redin, E. *et al* (2005). Qual o perfil profissional da educação infantil? Cadernos Pedagógicos. Vol. 1, Brasília: Estúdio Adultos e Crianças Criativas.

Ribas, T., Perito, M., Armoni, P & Júnior, G (2006). As diferentes dimensões da “competencia” na formação do profissional-professor. In Revista educação Vol.I (2). UNG: Universidade. São Paulo, pp. 43-49. Consultada em <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/32>

Ribeiro, C. (2011). Os primeiros socorros como uma competência de efetivação dos direitos referentes à vida e à saúde: o desafio o educador infantil. IV Colóquio Internacional de Educação e Seminário de Estratégias e Ações Multidisciplinares, Vol I, (1), Brasil: Editora Unoesc. Consultado em <https://editora.unoesc.edu.br/index.php/coloquiointernacional/article/view/1228>

Rio, E. *et al* (2007). Senso comum, ciência e filosofia – elo dos saberes necessários à promoção da saúde. In Revista Ciência & Saúde Coletiva, Vol. 12 (2), ABRASCO: Rio de Janeiro, pp. 501-509. Consultada em <https://www.scielo.org/pdf/csc/2007.v12n2/501-509/pt#top>

Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-ação à educação inclusiva. Lisboa: *Revista Lusófona da Educação*, 127-142

Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos Interrogantes. Vol I. Métodos*. Madrid: La Muralla.

Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação. Consultado em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias\\_Imagens/ocepe\\_abril2016.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/ocepe_abril2016.pdf)

Silva, E. (1999). Gestão estratégica e Projeto Educativo. In J. Machado & G. M. Campinho (Coord.), *Escola e Projecto*. (pp.69-120). Braga: CFAE Braga/Sul

Silvani, C., Gomes, G., Sousa, L., & Souza, J. (2008). Prevenção de Acidentes em uma Instituição Infantil: O Conhecimento das Cuidadoras. In *Revista de enfermagem UERJ* 16(2):200-5, 200-205, Brasil: Rio de Janeiro. Consultado em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/1159>

Sieber, J. E. (1992). *Planning Ethically Responsible Research: A Guide for Students and Internal Review Boards. Applied Social Research Methods Series, Vol. 31*. Newbury Park: SAGE.

Soares, A. C. (2004). *Universidade em Angola: a sua criação em 1962*. Episteme, Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, ano V, nº. 13-14, pp. 57-69. Consultado em: <http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/geral/A-00000002&p=1>, a 27 de dezembro de 2017

Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios – Segundo Bolonha*, 5ª ed. Lisboa: Pactor

Spodek, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.

Spodek, B. & Brown, P. (1996). Alternativas curriculares na educação de infância: Uma perspetiva histórica. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos curriculares para a educação de infância*. (pp.13-59). Porto: Porto Editora.

Temer, A. & Tuzzo, S. A. (2017). A entrevista como método de pesquisa qualitativa: uma leitura crítica das memórias dos jornalistas. In *Atas CIAIQ2017 – Investigação Qualitativa Em Ciências Sociais*, Vol. 3. Consultado em <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1419/1376>

Unicef (2015). *Programa de Cooperação UnicefAngola 2015-2019 – Reduzindo as Disparidades para proteger os mais vulneráveis*. Consultado em <http://www.unicefangola.org/1519/>

Unicef (2016). *Educação no OGE 2016*. Consultado em [http://www.adra-angola.org/wp-content/uploads/2016/07/Analise-ADRA\\_OGE-2016\\_Educacao.pdf](http://www.adra-angola.org/wp-content/uploads/2016/07/Analise-ADRA_OGE-2016_Educacao.pdf)

Vala, J. (1989). A análise de conteúdo. In A. Santos Silva e J. Madureira Pinto. *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento

Vale. I. (2004). Algumas notas sobre Investigação Qualitativa em Educação Matemática, O Estudo de Caso. *Revista da Escola Superior de Educação*, vol.5. Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, 171-202.

Verones, A. M., Oliveira, D. L., Rosa, I. M., & Nast, K. (2010). Oficina de primeiros socorros: relato de experiência. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 31(1):82-179. Consultada em <http://seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/11770>

Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo

Zau, F. (2009). *Educação em Angola: novos trilhos para o desenvolvimento*. Luanda: Movilivros. Consultado em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/442/1/ANGOLA-Trilhos%20para%20o%20Desenvolvimento.pdf>

Zenhas, A. (2005). A favor da Educação pré-escolar. In *Revista educar.pt*. Porto: Porto Editora. Consultada em <https://www.educare.pt/opiniao/artigo/ver/?id=12003>

**ANEXOS**



## **ANEXO 1: Protocolo de Investigação: Autorização de Investigação no CIRA**

Andreia Sofia Longa Ferraz

Condomínio Horizonte do Morro Bento

Morro Bento – Luanda

Ex.ma Sr. Administradora, do Centro Infantil

---

Luanda, 1 de Outubro de 2017

O meu nome é Andreia Sofia Longa Ferraz, educadora de infância e encontro-me a lecionar neste centro infantil e neste sentido venho pedir a vossa autorização para realizar um estudo de investigação.

Atualmente, estou a realizar um trabalho de investigação, no âmbito do mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa, na Universidade do Minho, orientado pela Professora Doutora Maria Palmira Carlos Alves que se intitula Desenvolvimento de Competências na Educação Pré-Escolar: um estudo com educadores de infância.

Neste sentido, solicito a vossa excelência a permissão e colaboração para a realização de entrevista ao grupo de nove educadores de infância que lecionam na sua instituição. As entrevistas serão realizadas em duas fases distintas, a entrevista diagnóstica será realizada na primeira quinzena de novembro, nos dias 1, 2, 3, 6, 10 e 13 de novembro de 2017, a entrevista final será realizada na segunda quinzena de janeiro do ano 2018, entre os dias 16-19 e 22-26. Todas as entrevistas serão realizadas por mim em horário que não perturbe o bom funcionamento do centro infantil.

Todos os dados obtidos serão para uso exclusivo da dissertação e será garantido o anonimato de todos os participantes e o nome da instituição.

Convicta que terá uma decisão favorável, subscrevo-me com a mais alta estima.

Andreia Sofia Longa Ferraz

---



## **ANEXO 2: Protocolo de Investigação: Consentimento Informado**

Luanda, 1 de novembro de 2017

Caro(a) educador(a) de Infância:

As entrevistas em curso fazem parte dos trabalhos do curso de Mestrado em Ciências da Educação, especialidade em Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa, a desenvolver na Universidade do Minho, cujo tema da investigação é Desenvolvimento de Competências em Educação Pré-Escolar: Um estudo com educadores de infância.

De forma a responder a esta problemática, pretendemos saber se os educadores de infância que lecionam no CIRA estão preparados para reagir em situações de emergência em caso de acidentes dentro de um jardim de infância. Neste sentido, definimos como objetivos gerais: a) conhecer as competências dos EI, na área dos PS, que desenvolvem a sua atividade letiva no CIRA; b) formar os EI para atuarem em situações imprevistas; c) fazer sugestões de alterações às políticas curriculares. Como objetivos específicos definimos: a) identificar as competências de formação na área dos primeiros socorros; b) desenvolver um plano de formação em PS para melhorar as competências dos EI do CIRA; c) avaliar o desenvolvimento de competências dos EI após a formação de PS; d) propor a integração do desenvolvimento de competências transversais nas orientações curriculares para a educação de infância.

Com a definição destes objetivos pretendemos realizar entrevistas estruturadas, intituladas entrevista diagnóstica de forma a perceber as competências ou ausências delas dos educadores de infância do CIRA e em função dos resultados delinear um plano de formação, de curta duração, em primeiros socorros. No fim da formação, pretendemos realizar uma entrevista estruturada, entrevista final, para avaliar a evolução das competências do mesmo grupo de educadores. As entrevistas serão escritas com a duração de 50 minutos, apenas com a presença do investigador.

Os dados recolhidos / obtidos nas entrevistas serão utilizados apenas para efeito deste estudo empírico. Em caso de publicação (integral ou em parte) será garantida a confidencialidade das informações e anonimato dos entrevistados através da utilização de nomes letras e nunca dos nomes reais dos educadores.

Andreia Sofia Longa Ferraz



## ANEXO 3 – GUIÃO DA ENTREVISTA



Universidade do Minho

Instituto de Educação

### GUIÃO DE ENTREVISTA

**No âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialidade em Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, estamos a desenvolver um estudo de investigação sob a orientação da Doutora Maria Palmira Alves, intitulado *Desenvolvimento de Competências na Educação Pré-Escolar: Um estudo com educadores de infância*.**

**A investigação tem como objetivos principais: conhecer as competências dos educadores de infância na área dos primeiros socorros; melhorar as competências nesta área.**

**A entrevista é anónima e as respostas totalmente confidenciais.**

**Agradecemos, antecipadamente, a vossa colaboração,**

**Andreia Longa**

**DADOS DE CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL** (Assinale a resposta adequada ao seu perfil)

1. Idade:

Idade	Respostas
20 – 25 anos	
25 – 30 anos	
30 – 35 anos	
35 – 40 anos	
40 – 45 anos	
≥ 45 anos	

2. Nacionalidade: \_\_\_\_\_

3. Habilitações Académicas:

Habilitações Académicas	Resposta
6 <sup>a</sup> classe	
9 <sup>a</sup> classe	
10 <sup>a</sup> classe	
11 <sup>a</sup> classe	
12 <sup>a</sup> classe	
13 <sup>a</sup> classe	
Curso Técnico	
Licenciatura	
Mestrado	
Doutoramento	

4. Duração da formação para Educador de Infância:

Duração da Formação	Resposta
1 – 6 meses	
6 meses – 1 ano	
1 - 2 anos	
2 – 3 anos	
3 – 4 anos	

5. Tempo de trabalho em Creche e/ou Jardim de Infância:

Tempo de Trabalho	Resposta
≤ 1 ano	
1 – 6 anos	
6 – 12 anos	
12 – 18 anos	
18 – 24 anos	
24 – 30 anos	
≥ 30 anos	

6. Teve alguma formação na área dos primeiros socorros?

SIM	NÃO

Se sim, qual a duração? \_\_\_\_\_

### **FORMAÇÃO E COMPETÊNCIAS EM PRIMEIROS SOCORROS**

(Por favor, responda a todas as questões com clareza)

1. Uma competência, de forma generalizada, é a capacidade ou aptidão de resolver uma determinada situação, assumindo a responsabilidade dessa decisão (Santos 2001).  
Comente esta afirmação.

---

---

---

---

2. No seu jardim-de-infância, já participou em algum projeto de promoção da saúde?  
Se sim, diga o nome do projeto. \_\_\_\_\_

---

---

---

3. Durante a sua formação de educador de infância abordou temáticas relacionadas com a saúde?  
Se sim, diga quais. \_\_\_\_\_

---

---

---

4. No seu curso de educador de infância abordou a temática dos primeiros socorros em contexto escolar? \_\_\_\_\_

---

---

---

5. Acha importante ter competências ao nível dos primeiros socorros para a sua atividade profissional? Por quê? \_\_\_\_\_

---

---

---

6. O educador de infância é um promotor de bem-estar físico, emocional, social e cultural. O que deve este profissional promover dentro de um jardim-de-infância? \_\_\_\_\_

---

---

---

7. No refeitório do jardim-de-infância, uma criança de 3 anos engasga-se com um pedaço de maçã ficando arroxeadada. Como age? \_\_\_\_\_

---

---

---

8. Na sua sala de atividades, uma criança colocou o dedo numa tomada da eletricidade, levando um choque elétrico, fazendo-a desmaiar. O que faz? \_\_\_\_\_

---

---

---

9. Está a trabalhar na sala e, de repente, uma criança começa a sangrar do nariz. Como procede? Precisa de levá-la criança para a clínica/hospital? \_\_\_\_\_

---

---

---

10. Uma criança de 5 anos caiu no pátio e fez uma ferida no joelho que está a sangrar muito. O que faz? Quais as medidas de segurança que adota? \_\_\_\_\_

---

---

---

11. Qual é a parte do corpo mais perigosa para uma criança ser picada por uma abelha?

---

---

---

12. As crianças estão numa atividade na cozinha do jardim-de-infância e, por acidente, esta encosta-se no fogão e queima-se gravemente. A queimadura é de 2º grau apresentando bolhas. Como age? \_\_\_\_\_

---

---

---

13. Durante a atividade de expressão motora uma criança entrou em convulsão. Como procede? \_\_\_\_\_

---

---

---

14. Uma criança desmaiou, de repente, no pátio exterior. O que faz perante esta situação?

---

---

---

15. Uma criança que brinca muito de repente fica apática e a dizer que se sente mal. Decide medir a temperatura e repara que está com 40º de febre. O que faz para baixar a febre? \_\_\_\_\_

---

---

---

16. Neste momento, sente-se preparado para agir numa situação de emergência médica com as crianças, no seu contexto laboral? \_\_\_\_\_

---

---

---

17. Considera que o MINARS deveria introduzir conteúdos relativos aos primeiros socorros no curso de educadores de infância. Justifique a sua resposta. \_\_\_\_\_

---

---

---

18. Se pudesse propor aos responsáveis políticos alguma alteração no currículo da Educação de Infância, o que aconselharia? \_\_\_\_\_

---

---

---

FIM. Obrigada pela colaboração!