

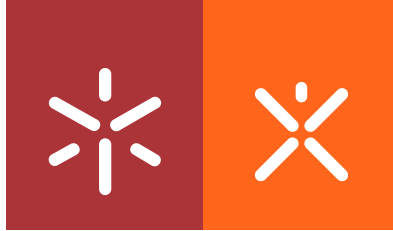


Ageu Adão Lora Serrote

Formação inicial de professores do ensino primário na área da metodologia de educação pré-escolar

Universidade do Minho
Instituto de Educação





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ageu Adão Lora Serrote

**Formação inicial de professores do ensino
primário na área da metodologia de
educação pré-escolar**

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Estudos da Criança
Especialidade de Infância, Desenvolvimento e Aprendizagem

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Cristina Cristo Parente

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição-SemDerivações
CC BY-ND**

<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, desejo expressar a minha profunda gratidão a Deus, pois sem a Sua presença e orientação nada teria sido possível. Quero também expressar um agradecimento especial à minha orientadora, Professora Doutora Maria Cristina Cristo Parente. A sua inspiração conduziu-me à exploração do fascinante universo da pedagogia da infância. Agradeço-lhe pela orientação, apoio incondicional, olhar crítico e reflexivo, rigor científico e por toda a assistência prestada ao longo deste estudo.

Aos meus pais, Adão Serrote e Suzana Serrote, agradeço pelos conselhos e ensinamentos que sempre me transmitiram, e por acreditarem, desde sempre, no meu potencial. Agradeço igualmente aos meus irmãos, Gracieth, Armando, Aníbal, Garcia, Beatriz e Iriana. O número sete, que nos representa, simboliza a plenitude do apoio mútuo que sempre partilhámos perante os desafios da vida.

À minha esposa, Janne Irina da Conceição Massunga Serrote, sou eternamente grato pela compreensão durante as minhas ausências e pelo apoio emocional, fundamentais para a realização desta investigação. Aos meus filhos, Silvano, Filson, Adiel, Tatiél, Haniel e Rosielda, agradeço por me ensinarem o verdadeiro significado de ser criança e por todo o amor e carinho que partilhamos.

Um agradecimento especial aos professores e professoras da Universidade do Minho, pelos momentos de partilha e aprendizagem. Agradeço ainda aos meus colegas Celestino, Hugo e Lúcia, com quem formei uma verdadeira família ao longo desta jornada. Às colegas Júlia, Isabel, Josy e Rosana, que sempre demonstraram disponibilidade para apoiar, esclarecer dúvidas e partilhar experiências, expresso o meu reconhecimento.

Ao INAGBE, que apoiou algumas etapas da minha formação, deixo igualmente a minha gratidão. Por fim, estendo os meus agradecimentos às crianças, à educadora, à professora e aos coordenadores que participaram neste estudo, pela dedicação, entusiasmo e inestimável colaboração.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Formação inicial de professores do ensino primário na área da metodologia de educação pré-escolar

RESUMO

O presente estudo centra-se na formação de professores do ensino primário, especificamente na área da metodologia de educação pré-escolar. O objetivo geral consiste em conhecer as conceções e as práticas pedagógicas de educadores de infância e professores do ensino primário da classe de iniciação, contribuindo assim para o desenvolvimento de um programa de formação contínua. Os objetivos específicos do estudo são: i) Caracterizar os contextos educativos das classes de iniciação (contexto com educador de infância) e contexto professor do ensino primário; ii) Conhecer as conceções pedagógicas de educadores de infância e de professores do ensino primário relativamente à lecionação da classe de Iniciação; iii) Caracterizar as práticas pedagógicas de educadores de infância e de professores do ensino primário na lecionação da classe de Iniciação; iv) Identificar necessidades de formação para sustentar a intervenção pedagógica na classe de Iniciação; v). Desenhar um programa de formação contínua para professores da classe de iniciação. O estudo, de natureza qualitativa e com abordagem de estudo de caso foi realizado no contexto de um centro infantil e numa escola de ensino primário. Os resultados permitem identificar lacunas significativas na formação docente, a manutenção de metodologias tradicionais, a sobrelotação das turmas, a escassez de recursos e a limitada participação familiar. Destaca-se a necessidade urgente de formação contínua centrada na pedagogia da infância, que promova ambientes educativos ricos, valorizando o jogo, a linguagem, a expressão e a comunicação, a descoberta e a imaginação e favoreça práticas pedagógicas mais eficazes e ajustadas às necessidades reais da classe de iniciação.

Palavras-chave: Abordagens Pedagógicas Participativas; Classe de Iniciação; Formação Contínua; Formação de professores; Pedagogia da infância.

Initial Training of Primary School Teachers in Early Childhood Education Methodology

ABSTRACT

This study focuses on the initial training of primary school teachers, specifically in the area of early childhood education methodology. The general objective is to explore the conceptions and pedagogical practices of early childhood educators and primary school teachers responsible for the introductory class, thereby contributing to the development of a continuous professional development programme. The specific objectives of the study are: (i) to characterise the educational contexts of introductory classes (contexts with early childhood educators and those with primary teachers); (ii) to examine the pedagogical conceptions of early childhood educators and primary school teachers regarding the teaching of the introductory class; (iii) to describe the pedagogical practices employed by early childhood educators and primary school teachers in this context; (iv) to identify training needs to support effective pedagogical intervention in the introductory class; and (v) to design a continuous professional development programme for teachers of the introductory class. The research, qualitative in nature and adopting a case study approach, was conducted in the context of an early childhood centre and a primary school. The findings reveal significant gaps in teacher training, the persistence of traditional methodologies, overcrowded classrooms, a shortage of resources, and limited parental involvement. The study underscores the urgent need for continuous professional development focused on early childhood pedagogy, promoting rich educational environments that value play, language, expression, communication, exploration, and imagination, and supporting more effective and contextually responsive pedagogical practices in the introductory class.

Keywords: Continuous Professional Development; Early Childhood Pedagogy; Introductory Class; Participatory Pedagogical Approaches; Teacher Training.

ÍNDICE

Introdução.....	1
Parte I – Enquadramento Teórico.....	5
Capítulo 1 – Enquadramento Da Educação Pré-Escolar.....	5
Introdução.....	5
1.1 Abordagens Históricas da Educação Pré-Escolar em Angola.....	5
1.2. A Educação Pré-escolar.....	7
1.2.1. Currículo de Educação Pré-Escolar VS Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar .	8
1.2.2. Currículo e Programa de Educação Pré-Escolar em Angola.....	10
1.3. Perfil e Papel do Educador de Infância	11
1.4. Caracterização do Professor do Ensino Primário.....	13
1.5. Contexto da Classe de Iniciação	15
1.6. Desafios Profissionais do Educador de Infância e Professor da Classe de Iniciação	16
1.7. Síntese do Capítulo	17
Capítulo 2 – Formação dos Educadores de Infância e Professores do Ensino Primário ..	19
Introdução.....	19
2.1. Formação Inicial e Contínua de Educadores de Infância e Professores do Ensino Primário: Diálogos Conceituais	19
2.2. Organização e Estrutura Curricular dos Cursos de Formação Inicial e Contínua de Educadores de Infância e Professores do Ensino Primário em Angola	22
2.3. Enquadramento normativo da Formação Contínua de Educadores de Infância e Professores do Ensino Primário.	25
2.4. Formação para o Desenvolvimento Profissional	26
2.5. Modelos de Formação de Professores: Contexto Teórico e Prático	28
2.6. Síntese do Capítulo	30
Capítulo 3 – Os Referenciais Pedagógicos como Suporte da Ação Educativa dos Profissionais na Educação de Infância	32
Introdução.....	32
3.1. Dois Modos de Fazer Pedagogia: Modo de Transmissão e o Modo da Participação.....	32
3.2. O Direito da Criança à Educação	34

3.3. Relações com a Família e a Comunidade: Uma Abordagem Pedagógica Inclusiva Capaz de Responder a Todas as Crianças	36
3.4. Modelos Pedagógicos para a Educação de Infância	38
3.5. Síntese do Capítulo	41
Parte II– Enquadramento Metodológico	43
Capítulo IV – Metodologia Da Investigação	43
Introdução.....	43
4.1. Abordagem Qualitativa	43
4.2. Estudo de Caso.....	45
4.3. Participantes no Estudo	47
4.3.1. Apresentação dos Participantes da Pesquisa.....	48
4.4. Procedimentos de Seleção dos Participantes do Estudo	49
4.5. Procedimentos Éticos.....	50
4.6. Procedimentos e Instrumentos de Recolha de Dados.....	51
4.6.1. Análise de Documental	52
4.6.2. Observação	53
4.6.3. Entrevista	54
4.6.4. Grupos Focais	56
4.6.5. Análise de Conteúdo.....	57
4.7. Síntese do Capítulo	59
Capítulo V: Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados	61
Introdução.....	61
5.1. Contexto da Investigação.....	61
5.1.1. Centro Infantil Pedras Negras de Pungo Andongo	62
5.1.2. Complexo Escolar Quedas de Calandula	63
5.2. Apresentação dos Resultados.....	64
5.2.1. Contexto da Escola Primária	64
5.2.1.1. Entrevista com a Professora Dália	64
5.2.1.2. Entrevista com Subdiretor Pedagógico Yucca.....	65
5.2.1.3 Grupos Focais.....	66
5.2.1.3.1 Grupo foco 1	67
5.2.1.3.2. Grupo focal 2	67

5.2.1.3.3. Grupo focal 3	68
5.2.1.2. Observações das Aulas	68
5.2.2. Contexto do Centro Infantil	71
5.2.2.2. Entrevista do Coordenador Urtiga	73
5.2.2.3. Grupos Focais.....	74
5.2.2.3.1. Grupo Focal 4	74
5.2.2.3.2. Grupo focal 5	75
5.2.2.3.3. Grupo Focal 6	75
5.2.2.4. Observações das Aulas	76
5.2.3. Sínteses das Entrevistas dos Grupos Focais	78
5.2.4. Sínteses das Observações das Aulas.....	79
5.2.5. Triangulação dos Dados	80
5.3. Análise e Discussão dos Resultados	82
5.3.1. Formação inicial e contínua	82
5.3.1.1. Formação inicial	82
5.3.1.2. Formação específica	83
5.3.1.3. Formação Contínua	84
5.3.2. Caracterização da Classe de Iniciação	86
5.3.2.1. Percurso Escolar das Crianças.....	87
5.3.2.2. Currículo da Classe de Iniciação.....	88
5.3.2.3. Conteúdo do Currículo da Classe de Iniciação	89
5.3.2.4. Materiais e Recursos Disponíveis.....	90
5.3.2.5. Dificuldades na Lecionação.....	91
5.3.3. Modos de Fazer Pedagogia na Classe de Iniciação	93
5.3.3.1. Metodologias Adotadas na Classe de Iniciação	93
5.3.3.2. Estratégias que Permitem a Participação do Aluno	95
5.3.3.3. Recursos Necessários para o Processo de Ensino e Aprendizagem	96
5.3.3.4. Relações com a Família e a Comunidade	97
5.3.4. Necessidades de Formação.....	98
5.3.4.1. Necessidade de um Plano de Formação Contínua para os Professores que Lecionam a Classe de Iniciação	98
5.3.4.2. Temas de Interesse para a Formação Contínua	100

5.4. Síntese do Capítulo	101
Considerações Finais	103
Referências	129
ANEXOS.....	139
Anexo – 1. Parecer da Comissão de Ética.....	139
Anexo – 2. CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO	140
Anexo – 3. Exmo. (a) Encarregado(a) de Educação	142
Anexo – 4. Assentimento informado, livre e esclarecido para crianças da classe de iniciação	143
Anexo – 5. Guião de entrevista aos educadores e Professores.....	144
Anexo – 6. Guião de entrevista aos Coordenadores Pedagógicos.....	146
Anexo – 7. Guião de Entrevista em grupo dirigida as crianças da classe de Iniciação.....	148
Anexo – 8. Síntese da entrevista com a professora Dália.....	149
Anexo – 9. Síntese da entrevista com Educadora Malva	151
Anexo – 10. Síntese da entrevista com subdiretor pedagógico Yucca	153
Anexo – 11. Síntese da entrevista com subdiretor pedagógico Urtiga	155
Anexo – 12. Síntese da entrevista do Grupo foco 1	158
Anexo – 13. Síntese da entrevista do Grupo foco 2	160
Anexo – 14. Síntese da entrevista do Grupo foco 3	161
Anexo – 15. Síntese da entrevista do Grupo foco 4	162
Anexo – 16. Síntese da entrevista do Grupo foco 5	163
Anexo – 17. Síntese da entrevista do Grupo foco 6	165

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

INIDE: Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação

OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

MED: Ministério da Educação

MINARS: Ministério da Assistência e Reinserção Social

MASFAMU: Ministério da Ação Social, Família e Promoção da Mulher

UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância

EFP: Escola de Formação de Professores

PAT: Projeto de Aprendizagem para Todos

ZIP: Zonas de Influência Pedagógica

FCG: Fundação Calouste Gulbenkian

CRA: Constituição da República de Angola

CNAC: Conselho Nacional da Criança de Angola

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Mapa do Município de Malanje</i>	62
--	----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 <i>Unidades curriculares específicas para formação de educadores de infância e professores do ensino primário a nível do ensino secundário</i>	24
Tabela 2 <i>Formações ministradas em cascata</i>	26
Tabela 3: <i>Caracterização dos Participantes no Contexto do Ensino Primário</i>	48
Tabela 4: <i>Caracterização dos Participantes no Contexto do Jardim de Infância</i>	49

DEDICATÓRIA

À minha esposa, Janne Irina da Conceição Massunga Serrote, pelo apoio e compreensão.

Às crianças participantes deste estudo, pela sua dedicação e entusiasmo.

INTRODUÇÃO

A educação pré-escolar, ao ser reconhecida como a base da educação, desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral da criança, preparando-a não só para a vida escolar, mas também para a convivência social e cidadã (Lei n.º 32/20). Tal reconhecimento reforça a importância de garantir condições adequadas de ensino e aprendizagem antes da entrada na escolaridade obrigatória.

Neste sentido, a formação inicial de professores do ensino primário na área da metodologia da educação pré-escolar assume uma importância crescente no contexto educativo angolano, nomeadamente no que respeita à classe de iniciação no Município de Malanje. Este território, caracterizado por uma diversidade cultural e social, enfrenta desafios significativos na implementação de políticas educativas que garantam um ensino de qualidade para as crianças.

A classe de iniciação, inserida nas escolas primárias, destina-se a crianças que não tiveram acesso à educação pré-escolar formal e, por isso, representa uma oportunidade de inclusão e desenvolvimento (INIDE, 2013). No entanto, este nível de ensino levanta questões desafiadoras relacionadas com a formação e qualificação dos profissionais que aí atuam. A realidade observada indica que muitos educadores e professores que lecionam nesta fase não possuem formação específica, o que pode comprometer a eficácia do processo educativo e o alcance dos objetivos definidos pelos currículos. O sistema educativo angolano reconhece que a formação de cidadãos motivados, críticos e interventivos deve iniciar-se na educação pré-escolar, sendo esta a base essencial para o desenvolvimento integral das crianças (INIDE, 2013).

É, por isso, fundamental que o professor disponha de estratégias pedagógicas adequadas às crianças e à forma como aprendem, já que um dos objetivos da educação pré-escolar é “desenvolver as capacidades de expressão, de comunicação, de imaginação criadora e estimular a curiosidade e a atividade lúdica da criança” (Lei n.º 32/20). Uma formação de professores de qualidade contribuirá para melhorar a qualidade do ensino e, consequentemente, a qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos (Flores, 2015).

O aumento da proporção de famílias que optam por programas de educação pré-escolar é significativo. Este cenário pode ser atribuído ao movimento mundial de mães de crianças pequenas rumo ao mercado de trabalho, assim como ao conhecimento amplo sobre o valor de uma boa educação na primeira infância (Schweinhart, Kagan, Kauerz e Bertrand, 2010). Assim sendo, vários países criam estratégias educativas para garantir o acesso à educação na primeira infância.

Uma avaliação de impacto recente conduzida por investigadores independentes, na África do Sul, confirmou a importância estratégica de oferecer oportunidades de educação pré-escolar e levou à decisão de expandir o Programa Grau R e focar as suas energias nas comunidades mais carenciadas (Taylor, 2015). Investigação em centros de Educação Infantil em todo o Brasil demonstra que a educação infantil de qualidade está interligada com a formação de professores, visto que a qualificação dos docentes melhora a qualidade das atividades na Educação Infantil (Evans e Kosec, 2011). As crianças têm direito a uma boa escola — uma boa construção, bons professores, boas atividades. Este é um direito de todas as crianças (Malaguzzi, 1993). Em Angola, para responder à necessidade de que todas as crianças frequentem o pré-escolar, implementou-se a classe de iniciação, que pode ser lecionada por professores ou por educadores de infância, em Jardim de Infância ou em escolas do Ensino Primário, para aquelas crianças que não têm condições de frequentar a creche e o Jardim de Infância (Lei 32/20).

Conforme o relatório *Early Learning Matters*, publicado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) em 2018, e sustentado por uma investigação sobre a aprendizagem na primeira infância e o bem-estar das crianças, conclui-se que os primeiros cinco anos de vida são decisivos para o desenvolvimento integral da criança. Nesse período, as crianças aprendem a um ritmo mais rápido do que em qualquer outro momento da sua vida, desenvolvem competências cognitivas e socioemocionais básicas fundamentais para as suas realizações futuras na escola e, mais tarde, na idade adulta. Estas competências são também a base para o seu bem-estar geral e para a forma como lidam com sucessos e contratempos futuros, profissionalmente e na sua vida pessoal. Para promover este desenvolvimento, as crianças precisam de interação contínua, cuidados e atenção dos seus pais, educadores e professores (OECD, 2018). Os adultos apoiam as crianças organizando um ambiente de aprendizagem estimulante e desafiante e promovendo relações e interações positivas. Valorizam o brincar porque, ao brincar, as crianças demonstram o seu potencial de aprendizagem e interagem de forma criativa com pessoas, materiais e ideias para construir conhecimento (Hohmann & Weikart, 1997). É fundamental que as crianças se sintam ativas e reconhecidas pelos seus esforços, pelas suas capacidades, pela sua iniciativa e energia – pois quando estes aspetos são valorizados, tornam-se uma fonte poderosa de motivação e fortalecimento pessoal (Malaguzzi, 1993).

Em Angola, observa-se uma lacuna na formação específica dos professores que trabalham na classe de iniciação, pois o plano de estudos não contempla conteúdos dirigidos a este nível de ensino. Atualmente, os profissionais que lecionam nesta etapa podem ser ou educadores de infância, ou

professores do ensino primário, o que tem gerado dificuldades metodológicas e pedagógicas no trabalho com crianças pequenas.

O professor da classe de iniciação sente-se, muitas vezes, sem suporte pedagógico/metodológico por falta de um plano de formação específico. A complexidade da classe de iniciação exige, essencialmente, conhecimentos sobre as características das crianças pequenas, como aprendem e se desenvolvem, e sobre a pedagogia da infância, no sentido de facilitar e assegurar a intervenção pedagógica junto das crianças que frequentam essa classe. Contudo, existem poucos educadores de infância formados e a formação dos professores do ensino primário não contempla o trabalho a desenvolver com as crianças, antes da entrada na educação primária.

A experiência que tive enquanto supervisor do gabinete provincial da educação permitiu-me constatar, por um lado, que o insuficiente domínio do conhecimento científico e pedagógico específico dos professores no subsistema de educação pré-escolar limita e empobrece as oportunidades de aprendizagem das crianças (Jensen e Haddad, 2018). Por outro lado, a fraca criatividade metodológica por parte dos professores, aliada à especificidade dos alunos — crianças em idade pré-escolar que não frequentaram creches nem jardins de infância — faz com que os objetivos traçados para esta classe sejam dificilmente alcançados. Daí que as reclamações sejam frequentes, quer a nível dos professores que trabalham com estas crianças, quer a nível dos pais e encarregados de educação, que não notam uma evolução significativa no perfil de saída dos alunos da classe de iniciação. Perante esta problemática, a presente investigação pretende responder à seguinte questão:

Como favorecer a formação de educadores de infância e professores do ensino primário que lecionam na classe de iniciação para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem das crianças?

O presente trabalho, intitulado “Formação inicial de professores do ensino primário na área da metodologia de educação pré-escolar”, visa conhecer as conceções e as práticas de educadores de infância e de professores do ensino primário da classe de iniciação, bem como identificar necessidades de formação, contribuindo, desta forma, para a construção de um programa de formação contínua para educadores e professores desta classe.

O título da tese determina igualmente o foco principal deste estudo, colocando a formação de educadores e professores do ensino primário como reflexo das práticas docentes em sala de aula¹. Esta

¹ A conceção inicial desta investigação centrava-se na formação inicial de professores. No entanto, durante o decorrer do estudo, ocorreu uma alteração legislativa conduzindo à reorientação da pesquisa para a formação contínua de professores da classe de iniciação. Ou seja, após a extinção dos cursos de

abordagem centra-se na realidade profissional, dado que a transformação educativa depende dos docentes e da sua formação (Nóvoa, 1992).

Especificamente, pretende-se caracterizar os contextos das classes de iniciação (contexto com educador de infância e contexto com professor do ensino primário) — nomeadamente o número de crianças, percurso académico anterior, programa da classe de iniciação, aprendizagens esperadas; conhecer as conceções pedagógicas de educadores de infância e de professores do ensino primário relativamente à lecionação da classe de iniciação; caracterizar as práticas pedagógicas desses profissionais na lecionação da classe de iniciação; identificar necessidades de formação para sustentar a intervenção pedagógica na classe de iniciação; e desenhar um programa de formação contínua para professores da classe de iniciação.

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, recorrendo ao método de estudo de caso com base indutiva e analítica (Santibanez & Lima, 2021). A investigação privilegia a análise interpretativa dos fenómenos e valoriza as perceções dos participantes, utilizando técnicas como entrevistas e observação (Pereira et al., 2018; Traqueia et al., 2021). A análise dos dados incide no significado dos discursos, permitindo evidenciar as dinâmicas pedagógicas nos diferentes contextos analisados (Bardin, 2022).

A tese está organizada em duas partes principais. A Parte I apresenta o enquadramento teórico, abordando o contexto da educação pré-escolar em Angola, a formação dos profissionais e os referenciais pedagógicos que sustentam a ação educativa. A Parte II detalha o enquadramento metodológico, com a apresentação da metodologia da investigação, o contexto da pesquisa, a discussão dos resultados e integra as conclusões e considerações finais. As conclusões sintetizam as principais contribuições do estudo e perspetivas para uma formação docente mais ajustada às exigências da educação de infância em Angola.

A relevância deste estudo reside na oportunidade de contribuir para a formação de educadores e professores do ensino primário preparados para os desafios da educação contemporânea, ao mesmo tempo que promove uma educação inclusiva e de qualidade para todas as crianças, reconhecendo-as como protagonistas da sua própria aprendizagem e desenvolvimento.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Introdução

Este capítulo aborda o enquadramento da educação pré-escolar em Angola, que apresenta uma trajetória marcada por avanços e desafios, refletindo a complexidade do seu contexto social, político e institucional. Desde a independência do país, em 1975, o sistema educativo angolano passou por diferentes fases de expansão e consolidação, enfrentando obstáculos estruturais, como a insuficiência de infra-estruturas adequadas, a escassez de profissionais qualificados e a necessidade de estabelecer políticas que garantam a qualidade e a acessibilidade deste nível de ensino (Michingi, 2016; Zau 2002). A evolução histórica revela um esforço contínuo para incorporar abordagens pedagógicas alinhadas às necessidades das crianças, procurando, simultaneamente, consolidar uma identidade pedagógica própria, distinta do ensino primário, e reconhecendo a importância do desenvolvimento na primeira infância.

Entre os autores que contribuem para a compreensão deste cenário, destacam-se Michingi (2016), que analisa os primeiros passos do sistema educativo angolano após a independência; e Zau (2002), que discute os desafios e as políticas de expansão da educação pré-escolar. Através de diferentes abordagens, foi possível clarificar aspectos relacionados com o currículo da educação pré-escolar (Rede EPT & APDES, 2020; Decreto Presidencial n.º 160/18 de 3 de Julho; UNICEF, 2020) e com as orientações curriculares para este nível de ensino (Infante, 2008; Cardona, 2008; Schweinhart & Weikart, 1998). Cardona (2008) aprofunda as diferenças conceptuais entre cuidado e educação na infância, enquanto Schweinhart e Weikart (1998) apresentam estudos longitudinais sobre abordagens curriculares que oferecem contributos relevantes para práticas pedagógicas eficazes. Estes autores fornecem uma base teórica e empírica que permite compreender o desenvolvimento, as políticas e as práticas pedagógicas da educação pré-escolar, contribuindo para o debate sobre a melhoria da qualidade e a inclusão neste nível de ensino.

1.1 Abordagens Históricas da Educação Pré-Escolar em Angola

Angola, localizado na região da África Austral, possui uma extensão territorial de 1.246.700 km² e uma população estimada em 25.789.024 habitantes. O país caracteriza-se por sua diversidade

linguística, sendo o português a língua oficial, acompanhado de diversas línguas nacionais, como Umbundo, Kimbundu, Kikongo, Cokwe e Ngangela (INIDE, 2013; INE, 2016).

A constituição do estado angolano independente iniciou em 11 de novembro de 1975, sendo a erradicação do analfabetismo uma das primeiras medidas implementadas no âmbito das políticas educacionais. Dados do Ministério da Educação indicavam que 85% da população era analfabeta, sendo a formação profissional acessível a uma parcela minoritária (Michingi, 2016).

A Constituição de 1975 estabeleceu o princípio da gratuidade do ensino, o que resultou numa expansão significativa da escolarização, sobretudo nas classes iniciais. No entanto, o período inicial da educação pré-escolar foi marcado por desafios estruturais, como a ausência de professores devidamente preparados, infraestruturas inadequadas e métodos pedagógicos pouco adaptados às necessidades da infância. A presença de altos índices de repetição na classe de iniciação evidenciava dificuldades na compreensão dos objetivos dessa etapa educacional e na promoção da motivação para a escolaridade obrigatória (Zau, 2002).

Entre 1978 e 1990, especialistas cubanos em educação pré-escolar desempenharam um papel crucial na estruturação do setor, fornecendo formação a educadores de infância nos níveis básico e médio. Ademais, foram estabelecidas normas técnicas e organizacionais para o funcionamento das instituições pré-escolares, assim como diretrizes para a orientação pedagógica. Tais programas vigoraram até a década de 1990, sendo desenvolvidos pelo Ministério da Educação (MED) e pelo Ministério da Assistência e Reinserção Social (MINARS), com o apoio de especialistas cubanos e alemães (Rede EPT & APDES, 2020).

Em 1991, aproximadamente 12,5% das crianças matriculadas no Ensino de Base Regular estavam inseridas na classe de iniciação. No ano letivo de 1996, cerca de 70% da população angolana em idade escolar (6 a 14 anos) encontrava-se em risco de analfabetismo devido à limitação do acesso à rede escolar. Atualmente, a expansão da educação pré-escolar enfrenta desafios significativos, como a insuficiência de espaços em estabelecimentos estatais, resultando numa crescente demanda por instituições privadas (Zau, 2009; INIDE, 2013).

Durante a década de 1990, a gestão da educação pré-escolar era compartilhada entre o Ministério da Educação, responsável pela conceção e gestão pedagógica dos currículos, e o MINARS, encarregado da execução curricular e da administração dos centros infantis (Rede EPT & APDES, 2020). No contexto atual, a orientação pedagógica das atividades de educação na primeira infância é de competência do MED, enquanto ao Ministério da Ação Social, Família e Promoção da Mulher

(MASFAMU) cabe a definição da orientação técnica e metodológica relativa à prestação de cuidados na primeira infância, bem como a definição dos critérios de avaliação das instituições e serviços de educação pré-escolar (Decreto Presidencial n.º 129/17, de 16 de junho).

Dessa forma, observa-se que a evolução histórica da educação pré-escolar em Angola reflete um percurso marcado por avanços institucionais e desafios estruturais, que continuam a influenciar a qualidade e a acessibilidade desse nível de ensino no país.

1.2. A Educação Pré-escolar

A educação pré-escolar constitui a primeira etapa do ensino básico no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar à ação educativa da família, com a qual deve estabelecer uma relação de estreita cooperação. O seu objetivo fundamental é favorecer a formação integral da criança, promovendo o seu desenvolvimento equilibrado e garantindo a sua plena inserção na sociedade como um indivíduo autónomo, livre e solidário (Decreto Presidencial n.º 129/17 de 16 de junho).

Este nível educativo pode ser compreendido sob duas perspetivas distintas. Num sentido amplo, abrange todas as modalidades educativas dirigidas à infância, incluindo a educação familiar. Já numa aceção mais restrita, refere-se aos cuidados e à educação proporcionados por agentes externos ao núcleo familiar, variando significativamente quanto às condições e locais onde esses serviços são prestados (Cardona, 2008). A distinção entre cuidado e educação, no entanto, é meramente formal, uma vez que ambos são processos indissociáveis no desenvolvimento da criança. Dessa forma, a aprendizagem e o crescimento da criança ocorrem de forma contínua e integrada em múltiplos contextos, incluindo a família, a comunidade e os serviços infantis, não se limitando exclusivamente às instituições de educação pré-escolar formal (Rede EPT & APDES, 2020).

O conceito de educação pré-escolar distancia-se do modelo tradicional de ensino escolar, adotando uma terminologia específica que reflete a sua identidade pedagógica própria. Nesse contexto, os profissionais não são designados como “professores”, mas sim como “educadores”, os quais não ministram aulas convencionais, mas organizam atividades pedagógicas; a unidade de ensino não é denominada “turma”, mas “grupo”, composto por “crianças” e não por “alunos”, e as interações ocorrem em “salas” ou “salas de atividades”, ao invés de “salas de aula” (Cardona, 2008). Essa terminologia reforça a especificidade do campo e evidencia a abordagem diferenciada da educação pré-escolar, baseada na criação de ambientes e experiências que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

A educação pré-escolar pode ser compreendida em dois grandes enfoques: aquele que se orienta para a preparação da criança para etapas futuras e aquele que enfatiza o desenvolvimento das suas potencialidades presentes (UNICEF, 2020; Cardona, 2008). A literatura aponta uma tendência crescente em valorizar a segunda abordagem, fortemente influenciada pelos princípios das teorias do desenvolvimento da criança. Sob essa perspectiva, a educação pré-escolar configura-se como um espaço que respeita as especificidades da infância, permitindo que a criança se expresse de forma autêntica e explore as suas capacidades de maneira espontânea e significativa (Cardona, 2008).

Entretanto, observa-se que os educadores de infância que atuam na educação pré-escolar possuem uma cultura pedagógica distinta da dos professores do ensino primário, especialmente no que se refere à organização curricular e às práticas de ensino-aprendizagem. Enquanto a educação pré-escolar valoriza um currículo de natureza holística, transdisciplinar e socialmente contextualizado com as vivências das crianças e adotando metodologias ativas, o ensino primário tende a adotar abordagens mais formais e disciplinares. Contudo, essa identidade específica da educação pré-escolar nem sempre é devidamente reconhecida e, em algumas situações, pode ser comprometida por diretrizes organizacionais institucionais. Isso se manifesta, por exemplo, na imposição de modelos avaliativos de carácter classificativo em detrimento de abordagens formativas, bem como na estruturação rígida da rotina semanal, que fragmenta o tempo dedicado às diversas áreas do currículo (Folque, 2014).

1.2.1. Currículo de Educação Pré-Escolar VS Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar

No contexto da educação pré-escolar, o currículo pode ser definido como o “conjunto das interações, experiências, atividades, rotinas e acontecimentos planeados e não planeados que ocorrem num ambiente educativo inclusivo, organizado para promover o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças” (Rede EPT & APDES, 2020, p. 55).

As políticas educacionais que defendem a implementação de um currículo estruturado argumentam que, na ausência de diretrizes claras, os resultados da aprendizagem tornam-se excessivamente dependentes da formação e das competências individuais dos educadores, o que pode comprometer a qualidade educativa (Rede EPT & APDES, 2020). Nesse contexto, a definição curricular na educação pré-escolar desempenha um papel fundamental ao: (i) oferecer diretrizes que auxiliam os educadores na escolha de conteúdos e na organização do processo de ensino-aprendizagem; (ii) delimitar conteúdos influenciados por diversos fatores, tais como padrões pedagógicos, evidências

científicas, expectativas das famílias e comunidades, valores sociais, culturais e linguísticos; (iii) promover uma articulação entre educadores e famílias, favorecendo a continuidade entre os ensinos pré-primário e primário (UNICEF, 2020).

Por outro lado, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) constituem um conjunto de princípios gerais que orientam a prática pedagógica dos educadores, auxiliando no planejamento e na avaliação do processo educativo (Infante, 2008). Essas diretrizes representam uma síntese de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas estruturadas para alcançar determinados objetivos educacionais (Cardona, 2008). Importa salientar que a existência de orientações curriculares não implica, por si só, rigidez ou uniformidade das práticas pedagógicas. Pelo contrário, os modelos de desenvolvimento curricular devem preservar a flexibilidade necessária para garantir uma abordagem holística, respeitando as necessidades e características individuais das crianças (Infante, 2008).

A relevância da estrutura curricular na educação pré-escolar é amplamente discutida na literatura científica. Um estudo longitudinal conduzido por Schweinhart e Weikart (1998) investigou os efeitos de diferentes abordagens curriculares em programas de educação pré-escolar destinados a crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Esse estudo, iniciado em 1969 e com seguimento até os 23 anos dos participantes, buscou esclarecer questões fundamentais, tais como: (i) o currículo da primeira infância deve ser dirigido pelo educador ou iniciado pela criança? (ii) deve haver um equilíbrio entre essas duas abordagens? (iii) existe um modelo curricular ideal comprovado empiricamente?

Os pesquisadores analisaram três abordagens curriculares teoricamente distintas:

- **Direct Instruction** - baseada na tradição behaviorista, na qual o professor apresenta atividades estruturadas e as crianças respondem a estímulos específicos. Essa abordagem enfatiza reforços positivos para respostas corretas.
- **High/Scope** - fundamentada no construtivismo e no modelo cognitivo-desenvolvimentista, em que educadores e crianças colaboram no planejamento e na execução das atividades. Um dos princípios centrais dessa abordagem é a sequência do “planejar-fazer-rever”, na qual as crianças planejam as suas atividades, realizam-nas e refletem sobre as suas experiências, com o apoio dos educadores.
- **Traditional Nursery School** - ancorada na tradição psicanalítica, que adota uma abordagem centrada na criança. Nesse modelo, as crianças iniciam as atividades e os professores atuam

como facilitadores, promovendo experiências baseadas em eventos quotidianos e no brincar espontâneo.

O estudo longitudinal conduzido por Schweinhart e Weikart (1998) sobre as três abordagens curriculares na educação pré-escolar de crianças em situação de vulnerabilidade revela que as abordagens High/Scope e Traditional Nursery School, que enfatizam a aprendizagem ativa, a autonomia e a reflexão, apresentaram benefícios significativos em comparação ao grupo que adotou o método de Instrução Direta.

1.2.2. Currículo e Programa de Educação Pré-Escolar em Angola

"O acordo de cooperação com a Fundação Calouste Gulbenkian, em 1992, para o desenvolvimento e Cuidados na Primeira Infância, permitiu ao MINARS e MED em parceria com a República do Zimbabwe e UNICEF, concluírem a primeira versão do Manual de Currículo de Educação e Cuidados à Primeira Infância em Angola, orientado para as crianças dos 0 aos 5 anos" (Rede EPT & APDES, 2020, p. 24).

O Currículo de educação Pré-escolar em Angola, descreve o perfil de saída dos alunos da Classe de Iniciação a três níveis (INIDE, 2013):

a) Nível do Saber, a criança é mais prática; conhece o vocabulário, que chega a 2000 palavras e melhora a comunicação; observa uma grandeza e interpreta-a; descreve com clareza e rigor as características dos objetos; expressa-se com frases corretas e complexas, articulando e pronunciando bem as palavras; reconhece graficamente os números de um a nove.

b) Nível do Saber-Fazer, a criança pinta com coordenação dos seus movimentos; maneja o lápis com segurança; representa o que deseja através do desenho; pronuncia corretamente o seu nome; imita com facilidade os adultos; identifica partes do corpo; memoriza canções, versos e adivinhas; nomeia os objetos; desenha com segurança e tem um bom domínio muscular; maneja ferramentas simples em atividades.

c) Nível do Saber-Ser, a criança é responsável e organizada em relação aos seus objetos pessoais; é sociável e amorosa; tem amigos imaginários; torna-se mais séria com os adultos; tem capacidade de iniciativa; consegue esperar a sua vez; participa em jogos coletivos; é flexível aos pedidos dos adultos; fala sobre si mesma, conta o que faz e o que sabe; sente medo (escuridão, etc.); revive nas dramatizações espontâneas e situações vividas em casa.

No plano de estudos da classe de iniciação (para os cinco anos) constam as seguintes áreas curriculares: i. Comunicação Linguística e Literatura Infantil (5h); ii. Representação Matemática (5h); iii. Meio Físico e Social (4h); iv Expressão Manual e Plástica (5h); Expressão Musical (3h); Expressão Motora / Psicomotricidade (3h).

1.3. Perfil e Papel do Educador de Infância

O educador de infância é um profissional formado em Ciências da Educação, qualificado para atuar no atendimento à primeira infância em creches, jardins de infância e escolas do ensino primário, conforme estabelecido pelo Decreto Presidencial n.º 160/18, de 3 de julho. A sua atuação abrange crianças de 0 a 6 anos, predominantemente em contextos formais de educação infantil, como creches e jardins de infância (Folque et al., 2015). A função do educador de infância é essencial para estimular o desenvolvimento integral da criança—incluindo dimensões psicológica, cognitiva, física e social—por meio da planificação e organização de atividades educacionais, tanto individuais quanto em grupo, promovendo o bem-estar e incentivando a autonomia infantil (Baker et al., 2007).

Conforme o Decreto Presidencial n.º 160/18, de 3 de julho, cabe ao educador de infância desenvolver estratégias pedagógicas que favoreçam a comunicação da criança em diversas formas de expressão, incluindo verbal, musical, plástica e dramática.

Nos contextos formais de educação, os educadores podem contar, por vezes, com o suporte de auxiliares da ação educativa, cuja formação, contudo, não exige qualificação específica. Alguns desses profissionais possuem cursos técnicos de nível secundário voltados ao apoio à infância, porém a ausência de requisitos mínimos formais pode impactar negativamente a qualidade da interação com as crianças, bem como a articulação e colaboração com o educador de infância (Folque et al., 2015).

O perfil do educador de infância, de acordo com Decreto Presidencial n.º 160/18, de 3 de julho, inclui, entre outros aspetos o seguinte: i. conhecer a natureza fisiológica, psicológica e social da criança a apoiar na educação pré-escolar; ii. ser capaz de identificar uma criança com necessidades educativas especiais ou cuidados específicos; iii. dominar os métodos e técnicas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento integral, harmonioso e saudável da criança, respeitando a sua faixa etária; iii. ser capaz de ensinar no ensino primário; vi. incentivar a criança a capacidade de comunicar por várias formas de expressão (verbal, musical, plástica e dramática).

O Decreto Presidencial n.º 273/20, de 21 de outubro, define três dimensões fundamentais da qualificação docente do educador de infância:

1. Conhecimento profissional da realidade Educativa:

- Conhecimento da organização do sistema educativo angolano;
- Conhecimento de orientações curriculares, guiões, normas orientadoras e programas para educação pré-escolar;
- Conhecimento das características do desenvolvimento da aprendizagem na infância;

2. Capacidades profissionais

- Organização de ambientes educativos na educação pré-escolar;
- Gestão das aprendizagens na educação pré-escolar;
- Avaliação para monitorização das aprendizagens;
- Participação ativa na comunidade educativa

3. Valores e atitudes Profissionais:

- Valorização de princípios de não discriminação e de inclusão educativa;
- Autorresponsabilização pela ação educativa e pelo desenvolvimento profissional.

No que se refere ao papel do educador de infância, este deve possuir a capacidade de organizar o ambiente educativo, planear de forma sistemática as suas atividades e adaptá-las às diversas situações de aprendizagem, garantindo que a construção do conhecimento ocorra de maneira interativa e significativa para a criança, em estreita relação com o meio que a rodeia (INIDE, 2018). A aprendizagem torna-se mais efetiva quando as crianças estão motivadas por objetivos e interesses pessoais, o que exige do educador uma postura atenta às suas particularidades, talentos, capacidades e competências. Ao basear o trabalho educativo nesses princípios, o educador consegue promover um ambiente de aprendizagem afetivo e estimulante, que favorece o desenvolvimento integral da criança (Hohmann & Weikart, 1997).

A prática pedagógica na educação de infância concretiza-se quando o educador possibilita à criança assumir um papel ativo no processo educativo, transformando a escola num espaço de participação e interação. Esse ambiente deve ser pautado pelo respeito às diferenças, pela promoção da autonomia e pela valorização dos saberes da criança (Gomes, 2023). Nesta perspetiva, Portugal e

Laevers (2018) sublinham a importância do diálogo experiencial, que se manifesta por meio de uma postura pedagógica centrada na sensibilidade do adulto, e, na estimulação das aprendizagens e na promoção da autonomia da criança. Essa abordagem experiencial fundamenta-se em três eixos principais:

Sensibilidade – Refere-se à postura do educador diante das necessidades emocionais da criança, sendo sustentada pelos princípios da aceitação, empatia e autenticidade. A construção de um ambiente educativo positivo depende do reconhecimento e acolhimento das emoções da criança.

Autonomia – Representa o esforço do educador em estimular a livre iniciativa da criança, ao estabelecer um conjunto de regras, limites e acordos que garantam o equilíbrio entre organização e liberdade, permitindo que cada criança explore seu potencial dentro de um contexto estruturado.

Estimulação – Refere-se à forma como o educador intervém no processo de aprendizagem, garantindo que o conteúdo seja apresentado de maneira dinâmica e significativa. Através de experiência e criatividade, o educador propõe atividades diversificadas, fornecendo informações e intervenções que estimulem a ação, o pensamento crítico e a comunicação.

Portanto, o papel do educador de infância abrange múltiplas funções, incluindo o de observador, mediador, facilitador da participação ativa da criança no seu próprio processo de aprendizagem. Ao assumir essa postura, o educador fortalece as condições para a exploração e construção do conhecimento, incentivando a criança a investigar, formular hipóteses e desenvolver novos saberes (Etokabeka et al., 2022).

1.4. Caracterização do Professor do Ensino Primário

O professor do ensino primário deve possuir, no mínimo, a licenciatura em Ciências da Educação, com especialização em Instrução Primária ou em outra área do conhecimento, desde que complementada por uma agregação pedagógica. Alternativamente, o exercício da docência neste nível de ensino pode ser permitido a profissionais que atendam a um dos seguintes critérios: formação no segundo ciclo do ensino secundário com especialização em ensino primário; formação no segundo ciclo do ensino secundário geral acompanhado de agregação pedagógica emitida por uma entidade pública competente; ou, ainda, o curso médio de Educador de Infância (Decreto Presidencial n.º 160/18 de 3 de julho).

O ensino primário tem uma duração de seis anos e é destinado a crianças que completam, no mínimo, seis anos de idade no ano da matrícula. A sua estrutura organizativa prevê que o ensino seja ministrado sob as seguintes condições: da 1.^a à 4.^a classe, em regime de monodocência, enquanto da 5.^a à 6.^a classe, o regime de docência obedece o Decreto executivo n.º 196/24 de 29 de agosto que aprova o regulamento da docência na 5.^a e 6.^a classes. Entre os principais objetivos desta etapa educativa, destaca-se o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, fundamentada no domínio da leitura, da escrita, do cálculo e das bases das ciências e tecnologias, assegurando, assim, a aquisição das competências essenciais para a progressão académica e social dos alunos (Lei n.º 32/20 de 12 de agosto).

De acordo com as orientações do Ministério da Educação (MED, 2022), o professor do ensino primário deve empregar estratégias sistemáticas para a organização e a gestão do processo de ensino-aprendizagem, as quais incluem:

1. Organização dos conteúdos em três categorias fundamentais:
 - Conteúdos conceituais – correspondem a esquemas cognitivos simples, geralmente conduzindo à reprodução da informação;
 - Conteúdos procedimentais – referem-se a um conjunto de ações organizadas, tais como leitura, desenho e observação, que promovem a aprendizagem ativa;
 - Conteúdos atitudinais – abrangem valores, atitudes e normas que influenciam as interações no contexto escolar, como a solidariedade, o respeito pelo outro e a responsabilidade.
2. Aplicação de técnicas e procedimentos didáticos que promovam a aprendizagem ativa, incentivando a participação do aluno durante todo o processo educativo. Cabe ao professor selecionar as estratégias mais adequadas para cada contexto pedagógico.
3. Diversificação dos métodos de avaliação, considerando três modalidades principais:
 - Avaliação diagnóstica – aplicada antes do início de um ciclo de aprendizagem, para identificar os conhecimentos prévios dos alunos;
 - Avaliação formativa – realizada ao longo do processo de ensino, com o objetivo de monitorizar o progresso dos estudantes e ajustar as estratégias pedagógicas;
 - Avaliação sumativa – implementada ao final de um ciclo de aprendizagem, para aferir os resultados alcançados.

A avaliação deve ser conduzida de forma contínua e diversificada, utilizando diferentes estratégias, tais como tarefas para casa, perguntas orais e escritas, observações diretas, trabalhos

individuais e em grupo, debates, demonstrações, relatórios, brainstorming, dramatizações e resolução de problemas.

Dessa forma, o professor do ensino primário assume um papel fundamental na promoção de um ensino de qualidade, sendo responsável por mediar o conhecimento, estimular a aprendizagem ativa e garantir o desenvolvimento das competências cognitivas, emocionais e sociais dos alunos.

1.5. Contexto da Classe de Iniciação

A classe de iniciação está legalmente inserida no subsistema de educação pré-escolar, conforme estabelecido na Lei n.º 32/20 de 12 de agosto. A sua estruturação compreende duas etapas principais: i. Creche: destinada a crianças com idades entre 3 meses e 3 anos; ii. Jardins de Infância ou centros Infantis Comunitários: para crianças dos 3 aos 5 anos, incluindo a classe de iniciação, que atende crianças de 5 a 6 anos no ano da matrícula.

Dada a escassez de infraestruturas adequadas, a classe de iniciação frequentemente funciona nas escolas do ensino primário. Contudo, para atender às necessidades dessa faixa etária, o horário escolar é diferenciado em relação às demais classes do ensino primário, evitando longos períodos de permanência na sala de aula. Assim, as atividades geralmente ocorrem entre 8h e 11h, ao invés do período regular das 8h às 12h30 (Lei n.º 32/20 de 12 de agosto; INIDE, 2013).

Os profissionais responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem na classe de iniciação são denominados educadores de infância e professores do ensino primário. Para o exercício dessa função, o profissional deve possuir, no mínimo, uma das seguintes qualificações:

- Il ciclo do ensino secundário na área de educação de infância;
- Licenciatura em Ciências da Educação, com especialização em Instrução Primária ou em outra área do conhecimento, desde que complementada por agregação pedagógica conferida por uma entidade pública competente (Decreto Presidencial n.º 160/18 de 3 de julho).

Estudos realizados por Zau (2002) revelam que os programas da classe de iniciação foram elaborados seguindo os mesmos critérios utilizados para as classes do ensino primário. O estudo também evidencia que a organização da atividade docente na classe de iniciação, frequentemente tende a replicar metodologias utilizadas no ensino primário como a divisão em disciplinas e a

centralização do professor, desconsiderando as particularidades dessa fase do desenvolvimento das crianças.

Outro ponto crítico identificado é a insuficiente valorização das atividades lúdicas e do jogo, que constituem elementos essenciais no processo de aprendizagem na educação infantil. A ausência de um tempo destinado a essas atividades na rotina diária das crianças pode comprometer o seu desenvolvimento global e a aprendizagem de forma significativa.

O programa da classe de iniciação (2018), apresenta os seguintes objetivos gerais: i. Estimular o desenvolvimento intelectual, físico, moral, estético e afetivo da criança, garantindo-lhe um ambiente sadio para facilitar a sua entrada no subsistema do Ensino Geral; ii. Permitir uma melhor integração e participação da criança, através da observação e compreensão do meio natural, social e cultural que a rodeia; iii. Desenvolver as capacidades de expressão, de comunicação, de imaginação criadora; iv. Estimular a curiosidade e atividade lúdica da criança.

O programa recomenda a adoção de estratégias pedagógicas dinâmicas, com ênfase no uso de jogos didáticos e atividades lúdicas. Sempre que possível, as atividades devem ser realizadas ao ar livre e organizadas em círculo ou em formato de "U", de modo a favorecer a interação entre as crianças. Para abordar determinados temas, recomenda-se o uso de simulações e jogos de papéis, que promovem a aprendizagem ativa e contextualizada.

No que se refere à avaliação, o educador/professor deve utilizar uma ficha de acompanhamento para registrar, de forma mensal e trimestral, os progressos e dificuldades dos alunos. A avaliação deve abranger todas as áreas curriculares mencionadas anteriormente e deve ser utilizada não somente para aferir o desempenho das crianças, mas também para ajustar as estratégias pedagógicas, garantindo uma abordagem mais eficaz ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

1.6. Desafios Profissionais do Educador de Infância e Professor da Classe de Iniciação

O Educador de Infância, como qualquer outro profissional, enfrenta muitos desafios, sobretudo, no primeiro ano de profissão. Entre eles destacam-se: gestão dos tempos pessoais e profissionais; desenvolvimento de atividades potencialmente motivadoras e significativas; elaboração e concretização de planificações e/ou projetos curriculares; mobilização de recursos diversificados (Alberto, 2015).

Outro Desafio prende-se com o modelo da monodocência, visto que, estes profissionais encarregam-se das aprendizagens das crianças em todas as áreas do saber. A esse papel acrescenta-se a necessidade de trabalhar com as famílias e as comunidades, e com profissionais de diversas áreas promovendo redes de apoio capazes de sustentar toda a ecologia de que as crianças pequenas fazem parte (Gomes, et, al, 2022).

Diante do cenário apresentado, um outro elemento a ter em conta é o número de alunos por turmas. Segundo o Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística do ministério de educação em Angola (2025), na província de Malanje, registam-se 1.723 professores a lecionar na classe de Iniciação, atendendo um total de 51.909 alunos distribuídos por 158 escolas e 1.894 turmas. O rácio aluno/professor na província é de 30 alunos por professor.

Contudo, estes desafios recordam-nos que, para se tornar professor na educação pré-escolar, não basta a experiência. O trabalho de ensinar na infância exige uma formação especializada, baseada em conhecimentos teóricos e práticos, que incluam, entre outros, saberes pedagógicos, saberes didáticos e a compreensão do desenvolvimento das crianças, abrangendo aspetos cognitivos, linguísticos, emocionais, expressivos e sociais (Perondi & Feldkercher, 2021).

1.7. Síntese do Capítulo

O Capítulo 1 apresenta um quadro sobre a educação pré-escolar em Angola, abordando a sua evolução histórica, objetivos pedagógicos, currículo, papéis dos educadores e desafios enfrentados. A educação pré-escolar, considerada a primeira etapa do ensino básico, busca promover o desenvolvimento integral da criança em colaboração com a família, destacando a importância de ambientes educacionais adaptados à infância. Desde a independência do país em 1975, a educação pré-escolar passou por transformações significativas, enfrentando desafios estruturais como a falta de infraestrutura e de profissionais qualificados.

O capítulo detalha a formação e as funções do educador de infância, que deve estimular o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças. Analisa as características de um currículo de educação pré-escolar versus Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Além disso, o capítulo discute a classe de iniciação, que atende crianças de 5 a 6 anos e é muitas vezes integrada nas escolas primárias devido à escassez de espaço. E identifica os objetivos pedagógicos e as áreas curriculares.

Por fim, o capítulo aponta os desafios enfrentados pelos educadores de infância e pelos professores do ensino primário e a importância de estes profissionais para garantir um desenvolvimento saudável e integral das crianças na educação pré-escolar em Angola.

CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E PROFESSORES DO ENSINO PRIMÁRIO

Introdução

Este capítulo aborda a formação inicial e contínua de educadores de infância e os professores do ensino primário, destacando a sua relevância como elemento central na qualificação profissional para o atendimento à primeira infância. A formação docente, além de assegurar a identidade profissional, promove a implementação de práticas pedagógicas adequadas ao contexto educativo, ao mesmo tempo que fomenta uma postura reflexiva acerca da educação e do cuidado na infância (Cró, & Dias, 2013; Craveiro, 2016; Pinho, Rede EPT & APDES, 2020). Ao longo do capítulo apresenta-se o conceito de formação inicial e contínua considerando a especificidade dos educadores de infância e professores do ensino primário em Angola. Analisa-se, também, os modelos de formação de professores e o enquadramento normativo da formação contínua de educadores de infância e professores do ensino primário.

Foram consultadas e analisadas algumas obras de autores nacionais (Canhici, Leite & Fernandes, 2019; Alfredo e Tortella, 2014; Duarte, Matias, Figueiredo e Augusto, 2019; Francisco, 2020; Grilo et. al, 2018; Rede EPT & APDES, 2020) e estrangeiros (Baptista & Sanches, 2005; Nogueira, 2007; Noleto, 2008; Nóvoa, 2012; Oliveira-Formosinho, (2002). Pinho, Cró, & Dias, 2013; Craveiro, 2016; Ferreira & Santos, 2016; Silva, 2017; Moreira, & Cunha, 2019; Varela, 2020; Duarte & Moreira, 2020; Day, 2021; Gomes, 2023) que abordam temáticas sobre formação inicial e contínua de educadores de infância e professores do ensino primário como livros, artigos científicos bem como documentos legais, nomeadamente: Decreto Presidencial n.º 160/18 de 3 de julho; Decreto Presidencial n.º 205/18 de 3 de setembro; Plano Curricular do Ensino Secundário Pedagógico de 2019; Decreto Presidencial n.º 273/20 de 21 de outubro; Lei n.º 32/20 de 12 de agosto - Lei que Altera a Lei n.º 17/16 de 7 de outubro; Decreto Executivo n.º 59/21 de 10 de março; Decreto Presidencial n.º 195/23 de 11 de outubro e o Decreto executivo n.º 190/23 de 6 de setembro.

2.1. Formação Inicial e Contínua de Educadores de Infância e Professores do Ensino Primário: Diálogos Conceituais

Historicamente, no século XIX, a formação de professores baseava-se no modelo de aprendizagem por meio da observação e da experiência com docentes mais experientes, numa relação

de mestre e aprendiz. No entanto, ao longo do tempo, essa concepção evoluiu e a formação docente passou a adquirir um estatuto acadêmico e universitário (Nóvoa, 2012). Atualmente, a formação docente é concebida como um processo ativo, no qual os professores participam da construção do conhecimento e da tomada de decisões acerca do próprio percurso formativo (Day, 2021).

A formação inicial de professores é legalmente reconhecida como requisito essencial para a obtenção da qualificação e habilitação para o exercício da docência, sendo considerada a primeira etapa de um processo contínuo de desenvolvimento profissional (Decreto Presidencial n.º 273/20 de 21 de outubro). No contexto da educação pré-escolar e do ensino primário, a qualificação dos docentes deve estar alinhada ao desenvolvimento de práticas pedagógicas fundamentadas em saberes específicos, promovendo um ensino eficaz e articulado com as demandas contemporâneas da educação (Gomes, 2023). Para isso, é necessário adotar uma abordagem formativa centrada no educador em formação, baseada em estratégias diversificadas e diferenciadas, que favoreçam a construção de competências essenciais para a atuação profissional (Baptista & Sanches, 2005).

O domínio e a mobilização dos diferentes saberes permitem ao docente desempenhar, de maneira qualificada, as múltiplas atividades inerentes ao processo de ensino, tais como planeamento, escolha de metodologias, desenvolvimento de práticas pedagógicas e gestão da sala de aula (Silva, 2017). Para os futuros educadores poderem desenvolver práticas educativas fundamentadas e alinhadas aos desafios contemporâneos, a formação inicial deve ser concebida como um processo dinâmico e estruturado (Duarte & Moreira, 2020; Day, 2021).

No caso específico da formação de educadores de infância e professores de ensino primário é fundamental que essa ocorra em contextos reais de ensino, por meio da componente de estágio supervisionado, permitindo que o estudante estabeleça contato direto com a realidade escolar (Gomes, 2023). Durante esse período, os formandos planificam e executam propostas didáticas estruturadas em sequências de aprendizagem que estimulem nas crianças uma postura ativa e investigativa (Varela, 2020). O estágio, constitui, assim, um espaço privilegiado para a construção do conhecimento pedagógico, possibilitando aos futuros professores a vivência prática das competências essenciais ao exercício da profissão (Canhici et al., 2019).

Os docentes em formação necessitam de um período prolongado e contínuo de imersão na prática profissional, a fim de desenvolverem competências reflexivas e analíticas. Esse contacto direto com a diversidade de situações pedagógicas contribui para a ampliação de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, permitindo a experimentação, avaliação e reformulação de estratégias

educacionais (Craveiro, 2016). Assim, o estágio pedagógico deve articular-se com a componente teórica do curso, garantindo que o futuro professor desenvolva segurança e domínio da prática docente.

Tendo em conta a rápida evolução ao nível do conhecimento, é necessário que os educadores e os professores compreendam a formação inicial como o início de um percurso formativo que deve ser contínuo e ocorrer ao longo de toda a vida profissional. Ou seja, se por um lado, a formação inicial proporciona a qualificação necessária para o ingresso na profissão docente, por outro, a formação contínua desempenha um papel fundamental na atualização profissional e no aprimoramento das práticas educativas. A docência exige um constante processo de investigação e reflexão, no qual o professor não deve apenas buscar aperfeiçoamento técnico, mas também desenvolver uma postura investigativa e crítica sobre a sua atuação (Duarte & Moreira, 2020). A formação contínua configura-se como um processo de ações planeadas e intencionais que capacitam o docente para lidar com os desafios da prática pedagógica e promover a aprendizagem dos alunos (Moreira & Cunha, 2019).

Além disso, a formação contínua constitui um espaço de troca de experiências e aprimoramento coletivo, sendo reconhecida como um processo essencial para a consolidação e o fortalecimento das equipes pedagógicas (Noletto, 2008). O investimento nesse tipo de formação justifica-se pelo fato de que permite a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, impulsionando práticas inovadoras e aumentando a eficiência do processo de ensino-aprendizagem (Grilo et al., 2018).

Apesar da sua relevância, os professores frequentemente relatam que os programas institucionais de formação contínua nem sempre atendem plenamente às suas necessidades, uma vez que, em muitos casos, apresentam-se como ações desconectadas da realidade educacional. Essas formações tendem a se basear-se somente na transmissão teórica de conhecimentos, negligenciando as experiências vivenciadas pelos docentes no quotidiano escolar (Ferreira & Santos, 2016). No contexto da profissão docente, que exige habilidades específicas para lidar com a diversidade e complexidade da prática educativa, a formação continuada torna-se um mecanismo imprescindível para garantir uma atuação pedagógica contextualizada e eficaz (Ferreira & Santos, 2016).

Nesta perspetiva, é essencial haver um investimento contínuo na formação e valorização dos professores, garantindo que a educação seja um campo de constante aperfeiçoamento e inovação. O aprimoramento profissional deve ser orientado por uma abordagem reflexiva e colaborativa,

estimulando espaços de debate, troca de experiências e desenvolvimento de práticas educativas que favoreçam a aprendizagem significativa das crianças e a sua formação integral (Gomes, 2023).

A formação contínua de professores pode acontecer como resultado de estudos independentes, participação em eventos científicos, palestras, workshops, cursos de aperfeiçoamento profissional, mestrados e doutorados, e toda e qualquer ação que contribua para carreira docente (Moreira, & Cunha, 2019). Nessa perspectiva, identifica-se quatro modelos de aprendizagem existentes na formação contínua: i formação *por meio de Cursos* (compreendem o aprender de outros); ii. os *seminários em grupos* (processos formativos de aprendizagem grupal, com fins colaborativos, aprende-se com os outros); iii. *Autoformação* (possibilita ao profissional determinar suas próprias metas de aprendizagem de acordo com a sua experiência de vida profissional); iv. *Aprendizagem informal* (desenvolvida por meio de informações ocasionais e de experiências entre pares) (Ferreira & Santos, 2016).

2.2. Organização e Estrutura Curricular dos Cursos de Formação Inicial e Contínua de Educadores de Infância e Professores do Ensino Primário em Angola

A formação inicial de professores em Angola qualifica e habilita docentes e demais agentes educativos para atuarem em diversos subsistemas de ensino. Esse processo está estruturado da seguinte forma: i. Ensino Secundário Pedagógico; e ii. Ensino Superior Pedagógico (Lei n.º 32/20 de 12 de agosto; Decreto Presidencial n.º 273/20 de 21 de outubro);

O Ensino Secundário Pedagógico capacita profissionais para a docência na educação pré-escolar, no ensino primário e no primeiro ciclo do ensino secundário, abrangendo também a educação de adultos e a educação especial. Por sua vez, o Ensino Superior Pedagógico forma professores e demais agentes educativos, conferindo habilitação para a docência e para o apoio pedagógico em todos os níveis e subsistemas de ensino.

O Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância e Professores do Ensino Primário e Secundário, estabelecido pelo Decreto Presidencial n.º 273/20 de 21 de outubro, define dois modelos de organização da formação inicial: modelo integrado e modelo sequencial.

1. Modelo Integrado: estrutura curricular que, desde o início, combina a formação geral (abrangendo uma ou mais disciplinas) com a formação profissional, tanto teórica quanto prática, voltada para a docência dessas disciplinas.

2. Modelo Sequencial: inicialmente, o estudante conclui um programa de formação geral e obtém um diploma em uma disciplina específica (como o II ciclo do ensino secundário ou uma licenciatura em geografia). Posteriormente, ingressa em um programa de formação profissional, teórica e prática, para obter a habilitação docente.

A formação inicial de educadores de infância e professores do ensino primário segue, prioritariamente, o modelo integrado. Já a formação de professores do ensino secundário geral, técnico-profissional e pedagógico tende a ser organizada segundo o modelo sequencial.

Para atuar como educador de infância, exige-se, no mínimo, o II Ciclo do Ensino Secundário na área de Educação Infantil ou qualificação equivalente, certificada pelo órgão responsável pelo setor da educação. No caso dos auxiliares de ação educativa, é necessário possuir formação específica, como o curso de vigilante de infância ou auxiliar de ação educativa, reconhecido pelo órgão responsável pela ação social, além da conclusão do I Ciclo do Ensino Secundário (Decreto Presidencial n.º 160/18 de 3 de julho).

A formação inicial de docentes ocorre em diversas instituições, conforme estabelecido pelo Decreto Executivo n.º 190/23 de 6 de setembro e referenciado por diversos estudos (Alfredo & Tortella, 2014; Rede EPT & APDES, 2020). Entre as principais instituições, destacam-se:

Escola Nacional de Formação de Técnicos de Serviço Social: (vinculada ao ex-MINARS): leciona os cursos básicos de educador de infância (duração de 10 meses, exigindo a 9ª classe de escolaridade; de vigilante de infância (duração de 5 meses, exigindo a 6ª classe) e de ama;

Magistério Primário / Escola de Formação de Professores (EFP): vinculada ao Ministério da Educação, com os cursos médios de Educação Pré-Escolar e de Ensino Primário (1ª à 6ª classes). É exigida a 9ª classe, o curso tem a duração de 4 anos.

Institutos Superiores autorizados a lecionar cursos de Educação de Infância, com a duração de quatro anos: Instituto Superior de Ciências da Educação de Cabinda; Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela; Instituto Superior de Ciências da Educação do Sumbe; Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla; Instituto Superior Politécnico Humanidades e Tecnologias – Ekuikui II e Instituto Superior Politécnico da Catepa.

Apesar da existência de diversas instituições voltadas à formação inicial de professores em Angola, há desafios estruturais que impactam a qualidade do ensino. Alfredo e Tortella (2014) destacam que a fragilidade da prática educativa no país decorre, em parte, da insuficiência de

professores qualificados e especializados. Além disso, um fator que já esteve presente no sistema educacional português, e que ainda persiste no modelo angolano, refere-se à adoção de um design curricular homogêneo para distintos níveis de ensino (Pinho, Cró & Dias, 2013).

Esse aspeto também é evidenciado no Plano Curricular do Ensino Secundário Pedagógico (MED, 2019), que apresenta dois planos de estudo para a formação de professores do ensino pré-escolar e do ensino primário. Tal estrutura curricular demanda uma análise crítica quanto à sua adequação às especificidades e exigências de cada nível de ensino.

Tabela 1 *Unidades curriculares específicas para formação de educadores de infância e professores do ensino primário a nível do ensino secundário*

Educador de Infância	Professor do ensino Primário
Formação Específica	Formação Específica
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem
Necessidades Educativas Especiais	Necessidades Educativas Especiais
Análise Sociológica da Educação e Administração e Gestão Escolar	Análise Sociológica da Educação e Administração e Gestão Escolar
Higiene e Saúde Escolar	Higiene e Saúde Escolar
Teoria da Educação e Desenvolvimento Curricular	Teoria da Educação e Desenvolvimento Curricular
Formação Pessoal, Social e Deontológica	Formação Pessoal, Social e Deontológica
Expressões	Expressões

Fonte: *Elaboração do autor com base no plano curricular do ensino secundário pedagógico*

Os planos de estudo para a formação de educadores de infância e professores do ensino primário mostram a sobreposição das unidades curriculares para a formação de educadores de infância e de professores do ensino primário no ensino secundário pedagógico em Angola. Esta uniformização dos conteúdos curriculares pode negligenciar as especificidades e a definição da identidade profissional dos futuros docentes. Ao manter unidades curriculares sobrepostas para educadores de infância e professores do ensino primário, corre-se o risco de negligenciar as especificidades didáticas e metodológicas que cada nível requer. A ausência de diferenciação formativa poderá comprometer a preparação específica exigida para responder às particularidades do trabalho em cada nível de ensino e comprometer a qualidade da prática docente e a construção da identidade profissional. Tal como refere Craveiro (2016), a identidade profissional é determinante para a adequação das práticas educativas, sendo, portanto, essencial que a formação inicial reflita as especificidades dos diferentes níveis de ensino.

O que parece ser a questão fundamental é a necessidade de assegurar um saber específico para cada nível de educação e, desta forma, diferenciar os planos curriculares para cada um desses níveis (Pinho, Cró & Dias, 2013). Na mesma linha de pensamento, Canhici, et al. (2019), afirmam a necessidade de assegurar comissões científicas, para garantir maior envolvimento especializado na organização dos planos curriculares dos cursos de formação inicial de professores.

É fundamental promover uma formação interdisciplinar do ensino em geral e uma formação teórico-prática que contribua para a credibilidade profissional do educador de infância, através da adoção de uma intervenção prática esclarecida pela ciência (Pinho, et al., 2013). A formação e o perfil do professor constituem riqueza pela capacidade de o professor entender e tirar proveito dos diferentes saberes que se articulam para enraizar o profissionalismo (Alfredo e Tortella, 2014).

2.3. Enquadramento normativo da Formação Contínua de Educadores de Infância e Professores do Ensino Primário.

A formação continua de professores e agentes de educação, em Angola, conforme o Artigo 50.º da Lei n.º 32/20 de 12 de agosto, deve ser assegurada preferencialmente pelas instituições de ensino vocacionadas para o ensino superior pedagógico ou por outras instituições autorizada para o efeito. Daí que, o governo angolano tenha elaborado vários instrumentos jurídicos para responder às iniciativas sobre a formação inicial e contínua de professores, entre os quais: o decreto Presidencial n.º 273/20 de 21 de outubro sobre o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário; o decreto Presidencial n.º 205/18 de 3 de setembro sobre o Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente e o decreto Executivo n.º 59/21 de 10 de março sobre o Regulamento dos Cursos de Agregação Pedagógica de Agentes de Educação e Ensino em Serviço na Educação Pré-escolar, no Ensino Primário e no Ensino secundário.

Face ao elevado número de agentes de ensino em exercício que ainda não possuem a qualificação e habilitação profissional exigidas, o governo angolano tem criado políticas que orientam as escolas de Magistério a assegurar cursos de agregação que qualifiquem e habilitem para o desempenho profissional docente, com realce, para a educação pré-escolar e no ensino primário (Decreto Executivo n.º 59/21 de 10 de março). No mesmo sentido, para os agentes que dispõem apenas da qualificação académica, está prevista a sua profissionalização ao abrigo do Decreto Presidencial n.º 205/18, de 03 de setembro.

A formação contínua de Educadores de Infância e Professores do Ensino Primário, numa perspetiva abrangente, é dinamizada através do Projeto de Aprendizagem para Todos (PAT) e nas Zonas de Influência Pedagógica (ZIP). O PAT surgiu no quadro de uma parceria entre o fundo “*Learning for all*” do Banco Mundial e o Ministério da Educação de Angola (MED), num trabalho com a Fundação Calouste Gulbenkian (FCG) e o apoio técnico e metodológico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (Duarte, et al., 2019). Implementado desde junho de 2014 o PAT, reforça as competências dos professores, por meio de um conjunto de formações ministradas em cascata, dividida em três fases distintas (uma fase por ano) e três etapas em cada ano (MED, 2017):

Tabela 2 *Formações ministradas em cascata*

Etapas	Ação de Formação
1 ^a	Formação de professores das Escolas de Magistério
2 ^a	Formação de formadores da ZIP
3 ^a	Formação de professores nas ZIP selecionadas do PAT

Fonte: *Elaboração do autor com base no plano de capacitação do professor do PAT*

A formação contínua dos Professores nas ZIP está assente em módulos que respondem às necessidades em matéria de metodologias de ensino da língua portuguesa, matemática, diferenciação pedagógica, avaliação pedagógica em sala de aulas e educação especial (MED, 2017). Porém, o Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente orienta que se devem organizar programas diferenciados de desenvolvimento de competências para os diversos públicos docentes (Decreto Presidencial n.º 205/18 de 03 de setembro). Mas, não parece tão evidenciado, a nível da formação de professores, ou seja, é frequente, durante os ciclos de formações contínuas, a unificação de educadores de infância e professores de diferentes áreas numa única sala e abordando os mesmos assuntos (Alfredo e Tortella, 2014).

2.4. Formação para o Desenvolvimento Profissional

A essência do ensino exige que os educadores se empenhem num processo contínuo de desenvolvimento profissional ao longo de toda a sua carreira. As condições, as experiências pessoais e profissionais dos docentes, bem como o contexto atual, influenciam as suas necessidades específicas e como estas poderão ser reconhecidas (Day, 2021). Trata-se, no fundo, de responder a uma pergunta aparentemente simples: como uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor? (Nóvoa, 2017).

Parte-se do princípio de que, o desenvolvimento profissional dos professores ultrapassa uma fase meramente informativa; envolve a necessidade de adaptação às mudanças para transformar as práticas de ensino e aprendizagem, modificar atitudes dos docentes e melhorar os resultados escolares dos alunos (Marcelo, 2009). A compreensão do profissionalismo docente requer a análise do trabalho e da autoimagem dos professores, bem como a consideração dos contextos social, político e cultural em que estão inseridos. Por ser um conceito dinâmico e situado historicamente, o profissionalismo evolui e adapta-se às exigências e desafios contemporâneos (Flores, 2014).

A formação profissional constitui um processo de desenvolvimento que se constrói com base na prática docente, na reflexão crítica sobre essa prática e na resolução dos desafios que dela emergem. Este percurso decorre num contexto de práticas sustentadas por uma cultura profissional claramente definida, onde a dimensão investigativa assume um papel essencial, orientando e enriquecendo o desenvolvimento contínuo do educador (Leitão & Alarcão, 2006).

De acordo com Nóvoa (2019), a preparação de educadores requer três tipos de saber: o conhecimento das disciplinas científicas, o saber pedagógico e o saber profissional docente. Contudo, os dois primeiros, que estruturam os currículos dos cursos de formação, tendem a negligenciar um terceiro tipo de conhecimento, essencial para a formação de professores: o saber prático docente. Se não reconhecermos a existência e a importância deste “terceiro saber”, a formação ficará dependente de saberes externos, impossibilitando uma formação superior adequada para os professores. Day (2021) apresenta dez princípios sobre a aprendizagem e o desenvolvimento profissionais e os contextos em que estes ocorrem. Destes, seis são diretamente direcionados ao desenvolvimento profissional dos professores:

1. É necessário promover o desenvolvimento contínuo dos professores para atualizarem conhecimentos, competências e perspetivas sobre o ensino eficaz;
2. Aprender somente pela experiência limita o desenvolvimento profissional ao longo da carreira;
3. O pensamento e a ação docentes resultam da interação entre as histórias de vida, a fase profissional e o contexto escolar e social;
4. Os professores devem participar ativamente nas decisões sobre o sentido e os processos da sua aprendizagem;

5. O êxito do desenvolvimento da escola depende do êxito do desenvolvimento do professor;
6. O desenvolvimento profissional do professor é uma responsabilidade partilhada entre professores, escolas e Governo.

Considerar que o desenvolvimento profissional é uma tarefa que se estende ao longo de toda a vida é outra dimensão que importa integrar nos projetos de formação de educadores e professores (Leitão & Alarcão, 2006).

A Lei n.º 32/20, de 12 de agosto, ao definir o Subsistema de Formação de Professores, estabelece como um dos objetivos gerais o desenvolvimento de ações atualizadas e aperfeiçoamento permanente dos professores e agentes da educação. No mesmo sentido, o Plano de Desenvolvimento Nacional 2023–2027 (PDN) prevê seis programas para melhorar o acesso dos angolanos a ensino e formação profissional de qualidade: i. Programa de Expansão e Modernização do Sistema de Ensino; ii. Programa de Formação de Quadros; iii. Programa de Melhoria da Qualidade do Ensino Superior e Desenvolvimento da Investigação Científica e Tecnológica; iv. Programa de Desenvolvimento Integral da Juventude; v. Programa de Promoção da Inovação e Transferência de Tecnologia; vi. Programa para o Emprego, Empreendedorismo e Formação Profissional.

No que respeita ao Programa de Formação de Quadros, o PDN (2023–2027) sublinha que a qualidade de qualquer sistema educativo reflete a qualidade dos seus professores, pelo que investir na formação docente é essencial para a melhoria do sistema de ensino. Como prioridade, para a concretização do Programa de Formação de Quadros, o PDN orienta a implementação de uma política de formação e gestão do pessoal docente, destacando-se, no ponto 3, a necessidade de “formar docentes com cursos de mestrado em metodologias específicas de ensino pré-escolar, primário e de língua portuguesa, matemática e ciências no ensino secundário”.

2.5. Modelos de Formação de Professores: Contexto Teórico e Prático

Os modelos de formação contínua presentes tanto nos discursos académicos quanto nas políticas educacionais podem ser classificados de várias formas. Nogueira (2007), apresenta dois modelos: modelo clássico e o modelo baseado na focalização da escola:

No modelo clássico, a formação contínua dos professores dá-se de forma fragmentada. No decorrer da sua vida profissional, são chamados a se “reciclar”, ou seja, a frequentar cursos que

objetivam produzir novos conhecimentos. No modelo baseado na focalização da escola, privilegia-se a escola, ou seja, o contexto no qual o professor vivencia a sua prática profissional. O professor reflete, com os pares, sobre a sua prática e constrói novos saberes para sua melhoria.

Na perspectiva de Pinho, et al. (2013), a formação de professores recai em torno de dois eixos paradigmáticos: racionalidade tecnicista e racionalidade construtiva/reflexiva. O primeiro modelo orienta a formação para o condicionamento, a dependência e a aquisição de saberes produzidos geralmente por agentes exteriores ao grupo profissional de educadores/professores, bem como para a transmissão e reprodução dos mesmos. Já o modelo de racionalidade construtiva/ reflexiva, orienta a formação para a valorização da reflexão como meio de construção de saberes, sendo que a reflexão parte da ação.

Ferreira e Santos (2016) propõem uma distinção entre três modelos de formação docente, considerando principalmente as dinâmicas de socialização envolvidas no processo formativo. O primeiro, modelo centrado nas aquisições, tem como foco a transmissão de conteúdos e competências, valorizando a assimilação de saberes previamente definidos. O segundo, o modelo centrado no processo valoriza a construção colaborativa do conhecimento, enfatizando a reflexão conjunta entre os participantes e o desenvolvimento da prática pedagógica. Por fim, o modelo centrado na situação considera os contextos concretos nos quais se insere a atuação profissional do professor, procurando integrar a aprendizagem e as experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Esses modelos revelam diferentes abordagens sobre o papel da formação na construção da identidade profissional e na melhoria da prática educativa.

Estrela & Estrela (2001), fazem referência à Formação de professores por competências (Projeto Foco), uma estratégia na formação contínua de professores, de carácter não formal. O modelo desenvolveu-se por três fases: i. diagnóstico do professor feito em situação de aula; ii. Organização e aplicação das estratégias de formação; iii. Avaliação da ação de formação.

O projeto é expresso por cinco princípios: i. Princípio da necessidade: as necessidades concretas dos grupos de professores em formação servirão de orientação para os diversos projetos de intervenção-formação; ii. Princípio de implicação das competências: As competências estão interligadas de maneira intrínsecas e o aperfeiçoamento de uma determinada competência produz necessariamente efeitos na outra; iii. Princípio da derivação: das competências mais gerais derivam, por dedução, as competências mais restritas. iv. Princípio da modulação: As competências agrupam-se em módulos tomando critério da sua constituição a afinidade conceptual ou comportamental de que se

revestem; v. princípio da flexibilidade: O esquema lógico da organização por módulos deverá ajustar-se às necessidades de formação, o que torna flexível a dita organização modular.

Este modelo evidencia uma abordagem dinâmica e centrada nas necessidades reais dos docentes, promovendo uma formação mais contextualizada e significativa. A estrutura por competências e a organização por módulos, permite respeitar os ritmos individuais de aprendizagem e responder às especificidades dos contextos educativos.

2.6. Síntese do Capítulo

O Capítulo 2 destaca a importância da formação inicial e contínua de educadores de infância e professores do ensino primário em Angola, enfatizando a sua relevância na qualificação profissional e na implementação de práticas pedagógicas adequadas para a primeira infância. A formação docente é apresentada como um processo ativo que vai além da mera aquisição de conhecimentos, promovendo uma postura reflexiva e crítica relativamente à educação e ao cuidado na infância.

A formação inicial é reconhecida como essencial para a qualificação docente e a formação contínua é igualmente fundamental, proporcionando atualização e o desenvolvimento profissional. Contudo, muitos professores relatam que os programas de formação contínua não atendem adequadamente às suas necessidades, sendo frequentemente desconectados da realidade educacional. Portanto, o investimento nessa formação deve considerar experiências práticas e a troca de saberes entre os educadores.

O capítulo também discute a organização e estrutura curricular da formação inicial, que abrange o Ensino Secundário Pedagógico e o Ensino Superior Pedagógico. As instituições de ensino precisam oferecer um currículo que atenda às especificidades de cada nível de educação, promovendo uma formação interdisciplinar e teórico-prática.

Além disso, menciona-se o Plano de Formação Contínua, que deve ser assegurado por instituições de ensino superior e que visa qualificar educadores em serviço. O Projeto de Aprendizagem para Todos (PAT) se destaca como uma iniciativa que reforça as competências dos professores por meio de formações em cascata, focado em metodologias de ensino e diferenciação pedagógica.

Finalmente, o capítulo explora diferentes modelos de formação de professores, que variam desde abordagens clássicas até aquelas que valorizam a reflexão crítica e a experiência prática,

destacando a importância de uma formação que considere as necessidades reais dos educadores e promova uma prática pedagógica contextualizada e significativa.

Apesar dos avanços registados, persistem lacunas significativas na formação de educadores e professores em Angola, nomeadamente pouca articulação entre teoria e prática e a ausência de diferenciação formativa entre os níveis de ensino. O futuro da educação de infância dependerá da capacidade de repensar modelos curriculares e estratégias formativas que respeitem a especificidade da infância e promovam uma pedagogia centrada na criança, e na sua participação.

CAPÍTULO 3 – OS REFERENCIAIS PEDAGÓGICOS COMO SUPORTE DA AÇÃO EDUCATIVA DOS PROFISSIONAIS NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Introdução

Este capítulo aborda os referenciais pedagógicos como suporte da ação educativa dos profissionais na educação de infância, um campo dinâmico e multifacetado, que procura promover o desenvolvimento das crianças através de abordagens pedagógicas que valorizam as suas singularidades, interesses e potencialidades (Oliveira-Formosinho, 2007; Hohmann e Weikart, 1997; Oliveira et al., 2021; Schaberle et al., 2014). Neste contexto, os referenciais pedagógicos constituem um suporte fundamental para orientar a ação educativa dos profissionais, contribuindo para a construção de práticas que privilegiem a participação ativa das crianças, o respeito pelas suas diversidades e a integração com a família e a comunidade.

Diversos autores têm contribuído para fundamentar estas perspetivas. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2007) abordam os modos de fazer pedagogia, destacando a diferença entre a pedagogia transmissiva e a participativa, enquanto Malaguzzi (1993) reforça a importância de uma imagem positiva da criança na prática pedagógica. No âmbito dos modelos pedagógicos, Nogaro et al. (2020), Clérigo et al. (2018), Oliveira-Formosinho (2007), Hohmann e Weikart (1997), Maria Oliveira et al., (2021) e Schaberle et al. (2014) oferecem contributos essenciais ao descrever e analisar abordagens como High/Scope, Montessori e Reggio Emilia.

De igual modo, autores como Vidal e Pires (2022), Mata et al. (2021) e Pereira (2021) salientam a importância de uma pedagogia inclusiva e participativa, que respeite as diversidades e fortaleça os vínculos sociais. Estes autores fornecem um quadro teórico rico e diversificado, que orienta a implementação de práticas pedagógicas centradas no desenvolvimento da educação de infância.

3.1. Dois Modos de Fazer Pedagogia: Modo de Transmissão e o Modo da Participação

A pedagogia transmissiva defende que um conjunto de conhecimentos devem ser ensinados a todas as crianças, não tendo em conta que as crianças são diferentes, veem de contextos familiares diversos, com interesses e necessidades diferentes. Já a pedagogia participativa considera a criança um sujeito ativo na construção do conhecimento, reconhecendo o seu direito de expressar opiniões e

contribuir para o processo de ensino-aprendizagem. Neste modo, o bom desempenho acadêmico é associado ao envolvimento em atividades e projetos, enquanto, na abordagem transmissiva, o sucesso do estudante está relacionado à sua capacidade de superar déficits por meio da internalização de conteúdos previamente estruturados pelo professor (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2007).

Desde a infância, as crianças demonstram curiosidade pelo mundo ao seu redor, explorando-o por meio da ação, observação, formulação de perguntas, diálogo e experimentação. Essas habilidades inatas são fundamentais para um processo educativo no qual assumam um papel ativo, desenvolvendo, assim, as bases do pensamento científico (Varela, 2020).

No âmbito da pedagogia em participação as crianças participam ativamente no seu processo de aprendizagem, nomeadamente no momento de planificação quando os educadores observam e escutam as crianças para conhecer as suas necessidades, interesses e curiosidades a fim de planificar experiências de aprendizagem significativas e adequadas ao grupo. Neste modo de fazer pedagogia a observação deve ser contextualizada, focando na criança individual, no seu processo de aprendizagem e nos significados que atribui à experiência. Nas aprendizagens que ocorrem dentro do ambiente educacional. A escuta deve ser contínua e atenta aos seus interesses, motivações, relações interpessoais, conhecimentos, intenções e aspirações da criança na comunidade educativa. A negociação refere-se ao processo de diálogo entre educadores e a criança para participar na planificação curricular. Definir conjuntamente as atividades, o ritmo e os métodos de aprendizagem (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2007).

Segundo Malaguzzi (1993), a percepção que o educador tem da criança e de infância influencia a forma como os adultos se relacionam com as crianças, bem como e as suas práticas pedagógicas. Assim, e tendo em conta os princípios de Malaguzzi sobre a imagem de criança e a ação educativa, recomenda-se:

1. Reconhecer a individualidade da criança – O contexto social e emocional da criança deve ser considerado, pois ela traz consigo experiências e vivências que influencia as suas aprendizagens.
2. Aceitar a incerteza – O ambiente escolar não deve ser totalmente previsível, mas aberto a novas possibilidades emergentes das interações e interesses das crianças.
3. Fomentar relações ativas – O envolvimento do adulto deve ocorrer sem restringir a autonomia da criança, evitando um papel passivo no próprio processo de aprendizagem.

4. Estar presente em todo o processo – A criança valoriza a atenção e a participação ativa do educador no acompanhamento do processo, mais do que no produto final.
5. Construir imagens forte da infância – A criança deve ser vista como um sujeito competente, forte e capaz, que não precisa apenas de proteção, mas também do reconhecimento de seus direitos e potencialidades (Malaguzzi, 1993).

No contexto da aprendizagem investigativa, os educadores devem criar oportunidades para que as crianças colem evidências por meio da observação, elaborem respostas para questões emergentes, avaliem a coerência de suas ideias com base nos dados disponíveis e considerem explicações alternativas propostas pelos pares (Varela, 2020).

A pedagogia participativa emerge como uma abordagem que valoriza o protagonismo da criança e promovendo um ambiente educacional que estimula o pensamento crítico, a criatividade e a autonomia. Ao reconhecer a criança como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem, esta pedagogia favorece experiências mais significativas e transformadoras.

3.2. O Direito da Criança à Educação

Angola é signatária de diversos tratados internacionais que asseguram os direitos das crianças, incluindo o direito à educação. Destacam-se, entre os principais documentos de referência, a Declaração dos Direitos da Criança (1959), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e a Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança (1990). Esses instrumentos reforçam o princípio da educação como um direito fundamental, assegurando a gratuidade, a obrigatoriedade e a igualdade de oportunidades no ensino inicial (UNICEF, 2018; Nações Unidas, 1959).

O Princípio 7.º da Declaração dos Direitos da Criança estabelece que:

“A criança tem direito à educação, que deve ser gratuita e obrigatória, pelo menos nos graus elementares. Deve ser-lhe ministrada uma educação que promova a sua cultura e permita-lhe, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se um membro útil à sociedade.”

Na mesma direção, a Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança (1990) determina que a educação deve ser orientada para o desenvolvimento integral da criança, promovendo a sua personalidade, talentos e capacidades físicas e mentais, possibilitando a realização plena de seu potencial (Artigo 11.º, 2, alínea a).

A Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) estabelece que os Estados signatários devem garantir o direito à educação, tornando o ensino primário obrigatório e gratuito para todas as crianças. Em consonância com esses princípios internacionais, a Constituição da República de Angola (CRA, 2010) enfatiza a importância da proteção dos direitos infantis. O artigo 80.º, ponto 2, dispõe que:

“As políticas públicas no domínio da família, da educação e da saúde devem salvaguardar o princípio do superior interesse da criança, como forma de garantir o seu pleno desenvolvimento físico, psíquico e cultural.”

Em conformidade com a Constituição, a Lei n.º 32/20, de 12 de agosto, que altera a Lei n.º 17/16, de 7 de outubro – Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, assegura os princípios da universalidade (artigo 9.º), gratuidade (artigo 11.º) e obrigatoriedade (artigo 12.º) no ensino.

No que se refere ao princípio da obrigatoriedade, o Decreto Presidencial n.º 129/17, de 16 de junho, que regula o Estatuto do Subsistema de Educação Pré-Escolar, estabelece que toda criança que, até os cinco anos de idade, não tenha tido acesso a alternativas educativas voltadas à infância, deve ser matriculada na classe de iniciação.

A universalização e obrigatoriedade da educação, embora representem conquistas sociais, levantam reflexões sobre a massificação do ensino. De acordo com Oliveira-Formosinho (2007), a expansão do acesso à educação levou à construção de um modelo padronizado que, ao buscar oferecer um ensino uniforme para todos, procurou concretizar o princípio da igualdade de oportunidades educativas. No entanto, esse modelo falha porque não tem em conta o facto de cada criança ser diferente e ter experiências de vida também diferentes. A procura da equidade exige não só o acesso como o respeito pela singularidade dos percursos de aprendizagem.

No contexto angolano, a preocupação com a igualdade de oportunidades educacionais reflete-se nas ações governamentais. Em 2011, o Conselho Nacional da Criança de Angola (CNAC) realizou o V Fórum Nacional sobre a Criança, no qual foram formulados onze compromissos para a proteção e o desenvolvimento da criança (CNAC, 2011). Dentre esses compromissos, destaca-se o Compromisso n.º 5, que trata da educação primária e formação profissional.

Os objetivos específicos desse compromisso incluem:

1. Garantir a continuidade e o funcionamento da classe de iniciação nas escolas, priorizando crianças que não tiveram acesso à educação pré-escolar;

2. Ampliar a cobertura de programas destinados à mobilização e à educação das famílias e comunidades em temas relacionados à proteção e ao desenvolvimento da primeira infância;
3. Implementar programas de formação inicial e contínua para educadores da infância e vigilantes de infância.

Dessa forma, do ponto de vista de normativos, observa-se que Angola tem avançado na consolidação do direito à educação de infância, alinhando-se às diretrizes internacionais e promovendo políticas públicas voltadas à universalização do ensino, à equidade no acesso e à garantia do desenvolvimento integral das crianças. Conseguídos os objetivos de equidade no acesso à educação e universalização, é necessário procurar atender cada uma das crianças com a sua especificidade, cultura e experiência de vida.

3.3. Relações com a Família e a Comunidade: Uma Abordagem Pedagógica Inclusiva Capaz de Responder a Todas as Crianças

A família representa a primeira instância de socialização e educação da criança, sendo o ambiente em que ocorrem os primeiros processos de internalização de valores, atitudes e papéis sociais. É nesse contexto que a criança desenvolve as suas primeiras interações, emoções, crenças e vínculos afetivos, os quais influenciam a sua trajetória de aprendizagem e desenvolvimento (Vidal & Pires, 2022). A instituição escolar, por sua vez, desempenha um papel complementar à família, expandindo e aprofundando a formação da criança por meio de práticas pedagógicas sistematizadas. Nesse sentido, é fundamental que os educadores estabeleçam uma continuidade entre as experiências familiares e o contexto educativo, promovendo uma articulação que favoreça o desenvolvimento integral do aluno (Vidal & Pires, 2022).

A parceria entre a escola e a família deve ser baseada numa abordagem holística, fundamentada no estabelecimento de objetivos comuns, na valorização mútua das competências de cada ator envolvido e no respeito pelas diversidades culturais e sociais. Esse alinhamento entre família e escola tem implicações significativas no processo educativo, resultando em benefícios tanto para as crianças quanto para os demais membros da comunidade escolar (Mata et al., 2021).

As instituições de ensino, como escolas e jardins de infância, têm como principal missão garantir o acesso equitativo de todas as crianças aos recursos educativos disponíveis na sociedade.

Para atingir essa finalidade, é necessário um esforço conjunto entre os profissionais da educação, os serviços comunitários, as famílias e as entidades locais, favorecendo um ambiente educativo inclusivo e responsivo às necessidades da infância (Mata & Pedro, 2021). A participação ativa das famílias no ambiente escolar é um fator determinante para o sucesso educativo das crianças, uma vez que fortalece o sentido de pertença e cria um espaço de aprendizagem colaborativa. Dessa forma, a comunicação entre a escola e as famílias deve ser clara, contínua e adaptada às necessidades de ambas as partes, promovendo um ambiente de acolhimento e bem-estar para todos os envolvidos (Vidal & Pires, 2022).

O envolvimento das famílias na escola pode ser condicionado por diferentes barreiras, classificadas em três categorias principais: pragmáticas, culturais e psicológicas (Mata & Pedro, 2021).

- Barreiras pragmáticas: dizem respeito a desafios estruturais, como incompatibilidades de horários, limitações de recursos financeiros e dificuldades de acesso aos serviços de apoio à família.
- Barreiras culturais: decorrem de diferenças entre as normas e valores praticados no ambiente familiar e aqueles predominantes no contexto escolar, podendo gerar dificuldades de integração e participação.
- Barreiras psicológicas: estão associadas a crenças e experiências prévias dos pais em relação à escola, incluindo percepções sobre o seu papel no processo educativo e a autoeficácia na mediação da aprendizagem dos filhos.

A superação dessas barreiras exige estratégias eficazes de aproximação entre a família e a instituição educativa, criando mecanismos que incentivem a participação ativa dos pais e responsáveis no cotidiano escolar (Mata et al., 2021).

Para fortalecer o vínculo entre a escola e as famílias, diversas ações podem ser implementadas, tais como:

- Organização de visitas de acolhimento no início do ano letivo, para facilitar a adaptação das famílias ao ambiente escolar;
- Formação de grupos de pais e alunos para recepção de novos membros da comunidade escolar;
- Criação de kits informativos contendo diretrizes sobre o funcionamento da escola, direitos e deveres dos pais e alunos;

- Promoção de atividades extracurriculares colaborativas, incentivando a participação das famílias em eventos culturais e projetos educativos;
- Articulação entre a Associação de Pais e o Plano Anual da escola, promovendo maior alinhamento entre as expectativas da comunidade e as práticas pedagógicas institucionais;
- Convite para participação em iniciativas de voluntariado, criando oportunidades para que as famílias contribuam ativamente com o ambiente escolar (Plano de Recuperação da Aprendizagem, 2021).

A relação entre a família e a instituição educativa desempenha um papel central no desenvolvimento integral das crianças. A colaboração entre esses dois contextos deve ser pautada pela construção de um ambiente de confiança e diálogo, garantindo que o processo educativo ocorra de maneira inclusiva e significativa. Embora as famílias sejam os primeiros agentes educativos na vida das crianças, o papel da escola é complementar e indispensável para o desenvolvimento pleno dos alunos. Assim, a parceria entre pais e educadores deve ser continuamente fortalecida, visando o bem-estar e o sucesso acadêmico e social das crianças (Vidal & Pires, 2022).

3.4. Modelos Pedagógicos para a Educação de Infância

Nas últimas décadas, a educação na infância tem sido amplamente debatida, dada a sua relevância para o desenvolvimento integral da criança e as múltiplas oportunidades de aprendizagem que proporciona (Nogaro et al., 2020). Diversos movimentos educacionais procuraram romper com abordagens tradicionais, caracterizadas pela homogeneização do ensino, em que todas as crianças realizam as mesmas atividades simultaneamente. Esses movimentos impulsionaram o desenvolvimento de modelos pedagógicos inovadores, baseados em concepções contemporâneas sobre o papel da criança e do adulto no processo de ensino-aprendizagem, privilegiando a centralidade da criança na ação pedagógica (Clérigo et al., 2018).

○ Modelo High/Scope

O modelo High/Scope foi concebido nos Estados Unidos, em 1962, por David Weikart e a sua equipa, com o intuito de atender crianças em situação de vulnerabilidade social em bairros desfavorecidos de Ypsilanti, Michigan. Estudos conduzidos por Weikart demonstraram que essas crianças apresentavam desempenho inferior em testes de inteligência e rendimento escolar devido à

precariedade do ensino a que tinham acesso. Para mitigar essa desigualdade, em 1970, foi criada a High/Scope “*Educational Research Foundation*”, que estabeleceu princípios educativos baseados na aprendizagem ativa e no desenvolvimento cognitivo progressivo (Hohmann & Weikart, 1997; Clérigo et al., 2018).

O modelo High/Scope fundamenta-se na teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, defendendo a aprendizagem pela ação e a evolução da criança através de estágios sequenciais. Ao longo da sua consolidação, este modelo passou por quatro fases estruturantes: educação compensatória, tarefas piagetianas/tarefas de aceleração, experiências-chave: da aceleração à construção e a conceção da criança motor da aprendizagem no diálogo (Oliveira-Formosinho, 2007).

Como refere Oliveira-Formosinho:

O conjunto de aquisições que fizeram desenvolver o currículo foram: 1) A concentração no desenvolvimento intelectual da criança; 2) a opção pela aprendizagem ativa; 3) o desenvolvimento dos processos subjacentes de pensamento com finalidade da educação; 4) o desenvolvimento de uma rotina diária, com um ciclo de planeamento-trabalho-revisão; 5) a criação de experiências-chave; 6) a conceptualização do papel do adulto como menor diretivo e mais autonomizante da ação da criança. (2007, p.58)

Neste modelo, as crianças são incentivadas a desenvolver iniciativas próprias, tomar decisões autónomas e envolver-se em experiências concretas com pessoas e materiais, favorecendo a construção de aprendizagens significativas (Clérigo et al., 2018). A aprendizagem ocorre por meio das chamadas experiências-chave, que incluem brincadeiras de faz-de-conta, interações interpessoais e exploração de objetos, promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e físico (Hohmann & Weikart, 1997).

O papel do adulto na abordagem High/Scope é o de facilitador da aprendizagem, atuando como mediador e encorajando a autonomia da criança. O adulto partilha o controlo da aprendizagem com as crianças, valoriza os seus talentos individuais e estabelece interações autênticas, adotando uma abordagem baseada na resolução de problemas (Oliveira-Formosinho, 2007). A comunicação entre adulto e criança deve ser pautada pelo estímulo à expressão do pensamento e pela construção do conhecimento partilhado, evitando abordagens que se baseiem exclusivamente em reforços positivos ou punições (Hohmann & Weikart, 1997).

A estrutura curricular do modelo High/Scope é organizada a partir de uma rotina previsível, composta por momentos específicos como planear-fazer-rever, trabalho em pequenos grupos, trabalho

em grande grupo, tempo ao ar livre e transições estruturadas. Essa organização permite à criança exercer a sua liberdade de escolha num ambiente de segurança e estabilidade (Oliveira-Formosinho, 2007).

O espaço educativo desempenha um papel essencial na implementação do modelo, sendo estruturado em diferentes áreas de interesse. As áreas mais frequentes são: Área dos blocos; área da casa; área das atividades artísticas; área dos jogos; área dos livros e da escrita; área de música e movimento e Área de computadores. O acesso a uma diversidade de materiais promove a experimentação e a autonomia da criança, permitindo-lhe explorar livremente e construir o seu próprio percurso de aprendizagem (Hohmann & Weikart, 1997).

○ **Modelo Montessori**

Maria Montessori (1870-1952), médica e pedagoga italiana, desenvolveu uma abordagem educativa inovadora fundamentada em princípios científicos da psicologia e no respeito pelo desenvolvimento natural da criança. O seu trabalho inicial com crianças com deficiência foi determinante para a criação da sua metodologia, culminando na fundação da Casa dei Bambini, um espaço educativo concebido para promover a autonomia infantil (Oliveira, 2017).

A pedagogia Montessori baseia-se na premissa de que a criança possui uma mente absorvente, com capacidade intrínseca para construir conhecimento a partir das suas experiências. O modelo enfatiza a liberdade de escolha, a autodisciplina e o desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas através da manipulação de materiais estruturados (Nogaro et al., 2020).

O plano didático Montessori respeita a individualidade da criança, promovendo um ambiente onde a liberdade é exercida com responsabilidade. O papel do professor é atuar como mediador do conhecimento, orientando a criança sem intervir diretamente nas suas escolhas (Oliveira et al., 2021).

Os materiais Montessori são classificados em cinco categorias principais: exercícios para a Vida Prática, Materiais Sensoriais, Materiais de Linguagem, Matemática e Ciências. Estes recursos foram concebidos para estimular a concentração, a exploração e a descoberta autónoma de conceitos matemáticos e científicos (Oliveira, 2017).

O ambiente Montessori é cuidadosamente organizado, com salas preparadas de acordo com diferentes faixas etárias, favorecendo o desenvolvimento da independência e da autonomia infantil. A educação cósmica, um dos pilares da abordagem, incentiva a criança a compreender a interconexão

entre os elementos do mundo, promovendo uma visão holística do conhecimento (Oliveira et al., 2021).

O Modelo Montessori é desafiador para educadores que não possuem formação específica na abordagem. A implementação eficaz do método requer um conhecimento profundo da sua estrutura e princípios, assegurando que a criança tenha condições para manifestar livremente as suas capacidades e interesses (Pessoa, 2017).

○ **Modelo Pedagógico de Reggio Emilia**

A abordagem Reggio Emilia, desenvolvida na cidade italiana homónima, destaca-se pelo seu compromisso com a participação ativa da comunidade na educação infantil. A cidade, com uma tradição histórica que remonta ao século II a.C., tornou-se um modelo internacional de excelência em pedagogia da infância (Schaberle et al., 2014).

A abordagem Reggio Emilia baseia-se em 12 princípios estruturantes, entre os quais se destacam: o protagonismo infantil, a investigação, as múltiplas linguagens da criança, a escuta ativa, a participação da comunidade e a organização do espaço como terceiro educador (Gabriel et al., 2018).

Nesta abordagem, a criança é concebida como um sujeito ativo, criativo e dotado de múltiplas formas de expressão, o que fundamenta a Pedagogia da Relação e da Escuta. A relação entre crianças, famílias e educadores assume um papel central na construção do conhecimento, promovendo um ambiente colaborativo e dinâmico (Pereira, 2021).

As escolas de Reggio Emilia são projetadas para favorecer a autonomia e a experimentação, proporcionando um espaço educativo onde as crianças podem expressar-se por diferentes linguagens, como a arte, a música e a dramatização. A documentação pedagógica é uma prática essencial, permitindo o acompanhamento do desenvolvimento infantil e a reflexão contínua sobre os processos de aprendizagem (Schaberle et al., 2014).

A participação das famílias é um dos princípios fundamentais da abordagem, promovendo uma pedagogia comunitária que reforça a coesão social e a cidadania. A cooperação é um valor central do modelo, refletindo um forte compromisso político e social com a educação de infância (Pereira, 2021).

3.5. Síntese do Capítulo

O Capítulo 3 aborda os referenciais pedagógicos que fundamentam a ação educativa na educação de infância, destacando dois modos principais: a pedagogia transmissiva e a participativa. A

primeira vê a criança como uma "tábula rasa", um recetor passivo de informações, enquanto a segunda a considera um sujeito ativo, capaz de construir o seu próprio conhecimento.

A importância do direito à educação é enfatizada, com Angola sendo signatária de tratados internacionais que garantem a educação como um direito fundamental. A Constituição angolana e a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino reforçam a universalidade, gratuidade e obrigatoriedade do ensino, visando à equidade no acesso e ao desenvolvimento integral das crianças.

O capítulo também explora a relação entre família e escola, destacando que a família é a primeira instância de socialização, e a escola deve atuar como um complemento. Para que essa parceria seja efetiva, é necessário estabelecer um diálogo contínuo e respeitoso, superando barreiras pragmáticas, culturais e psicológicas que dificultem o envolvimento dos pais. Várias estratégias são sugeridas para promover essa colaboração, como visitas de acolhimento e atividades extracurriculares.

No que se refere aos modelos pedagógicos, o capítulo apresenta abordagens inovadoras como o modelo High/Scope, o Método Montessori e a abordagem Reggio Emilia. Não se pretende apresentar receitas universais, mas antes um leque de perspetivas pedagógicas que respeitam a criança como protagonista do processo educativo, valorizam a escuta, a autonomia, a experiência e o envolvimento ativo, reconhecem o papel do educador como mediador, investigador e parceiro das crianças e integram práticas coerentes com os direitos da criança a uma educação de qualidade.

O modelo High/Scope enfatiza a aprendizagem ativa e o papel do educador como facilitador e mediador. O Método Montessori promove a autonomia e a liberdade de escolha na aprendizagem e o adulto é guia e observador. A abordagem Reggio Emilia destaca a importância da participação comunitária e da documentação pedagógica, valorizando a expressão criativa das crianças. O adulto é parceiro das pesquisas com as crianças.

Em resumo, o capítulo defende uma educação de infância que valoriza o protagonismo da criança, a colaboração entre escola e família, e a adoção de modelos pedagógicos inclusivos e inovadores, todos fundamentais para garantir o desenvolvimento integral e equitativo das crianças na sociedade.

PARTE II– ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Introdução

O método de investigação consiste em um conjunto de ações racionais e sistemáticas que visam garantir, com maior segurança e eficiência, a obtenção de conhecimentos válidos e verificáveis. Segundo Marconi e Lakatos (2010), o método estabelece um percurso estruturado que permite ao investigador identificar erros, tomar decisões fundamentadas e traçar o caminho mais adequado para a construção do conhecimento. A aplicação de procedimentos e técnicas rigorosas é essencial para assegurar a validade e a relevância dos achados em diferentes contextos da sociedade (Prodanov & Freitas, 2013). A investigação pressupõe o levantamento e a análise de dados oriundos de diversas fontes, independentemente dos métodos ou técnicas empregadas, sendo este material indispensável para fornecer o embasamento teórico e empírico ao estudo, além de evitar redundâncias e esforços desnecessários (Marconi & Lakatos, 2010).

Este capítulo apresenta a abordagem metodológica adotada para o desenvolvimento da investigação. Com base num estudo de caso, a investigação seguiu-se seguiu as diretrizes metodológicas propostas por Yin (2009), Amado & Freire (2014), Bardin (2022), Esteves (2008), Castilho (2011), Smith et al. (2014) e Prado et al. (2018). O percurso investigativo foi desenvolvido por meio das seguintes etapas: (i) escolha do tema e definição da questão de partida; (ii) formulação dos objetivos da pesquisa; (iii) escolha da metodologia; (iv) revisão da literatura; (v) construção da estrutura metodológica; (vi) coleta de dados; (vii) organização e análise dos dados, com o suporte da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2022).

Para esta pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa, adotando o estudo de caso como estratégia metodológica (Yin, 2009; Rios, 2021), visando uma compreensão aprofundada dos fenômenos estudados (Almeida & Freire, 2017).

4.1. Abordagem Qualitativa

O presente estudo insere-se no âmbito da abordagem qualitativa, considerando que os seus objetivos e características pressupõem uma análise aprofundada e interpretativa dos fenômenos investigados. Esta abordagem revela-se especialmente adequada para explorar significados, percepções

e dinâmicas que não podem ser compreendidos por meio de métodos quantitativos, permitindo assim uma leitura mais sensível e próxima da realidade vivida pelos participantes.

A pesquisa qualitativa tem como propósito central compreender as percepções e significados atribuídos pelos sujeitos à situação-problema em foco. Para tanto, exige do investigador uma postura atenta às concepções e experiências dos participantes, valorizando as suas perspectivas (Mendonça, 2014). Uma das principais vantagens dessa abordagem reside na flexibilidade metodológica, permitindo a utilização de diferentes técnicas de recolha de dados, como entrevistas, observação e análise documental (Traqueia et al., 2021).

Caracteriza-se, ainda, pela investigação em ambientes naturais e pela obtenção de dados diretamente do contexto estudado. Nesse tipo de pesquisa, o enfoque recai sobre a compreensão dos processos e dinâmicas sociais, priorizando métodos indutivos e atribuindo maior relevância à descrição do que à quantificação dos fenómenos. O estudo qualitativo responde a questões do tipo "como" e "por que", enfatizando as interações e os significados construídos pelos participantes ao longo da investigação. Essa perspectiva interpretativa está estreitamente associada ao estudo de caso, que frequentemente recorre a entrevistas abertas e à observação participante como estratégias fundamentais de coleta de dados (Rios, 2021).

A escolha da abordagem qualitativa possibilitou a análise integrada da realidade investigada, evitando a fragmentação ou descontextualização dos dados. Esse tipo de pesquisa fundamenta-se predominantemente em dados empíricos, ao invés de hipóteses pré-estabelecidas, proporcionando uma compreensão mais ampla e aprofundada do fenómeno (Almeida e Freire, 2017). Segundo Prodanov e Freitas (2013), na pesquisa qualitativa, estabelece-se uma relação dialética entre a realidade objetiva e a subjetividade do investigador, de modo que os fenómenos estudados não podem ser reduzidos a meras métricas quantitativas. Assim, a interpretação e atribuição de significados emergem como elementos centrais no processo de investigação, dispensando a necessidade de técnicas estatísticas.

Um dos aspetos distintivos da análise qualitativa adotada neste estudo é a de a inferência não se basear exclusivamente na frequência de ocorrência de determinados elementos, mas sim na presença e no significado dos índices linguísticos e simbólicos identificados, tais como palavras, discursos e narrativas (Bardin, 2022). Nesse contexto, a pesquisa qualitativa revelou-se um recurso metodológico essencial para a compreensão aprofundada dos dois contextos investigados: a atuação da educadora de infância no Centro Infantil e o trabalho desenvolvido pela professora do ensino

primário na escola primária. Essa abordagem permitiu captar as especificidades, práticas pedagógicas e relações estabelecidas em cada ambiente educativo, favorecendo uma leitura mais rica e significativa da realidade estudada.

4.2. Estudo de Caso

O estudo de caso constitui um método de investigação que permite explorar, descrever e explicar fenómenos contemporâneos em contextos reais (Rios, 2021). Não se trata somente de uma estratégia de recolha de dados, mas sim de um procedimento analítico compreensivo (Yin, 2009). Conforme Pereira et al. (2018), este método viabiliza a descrição e análise detalhada de um caso que apresenta características específicas e singulares.

A sistematização e a disseminação do estudo de caso emergiram a partir da investigação qualitativa, particularmente em pesquisas voltadas para comunidades socialmente vulneráveis, incluindo populações imigrantes (Amado & Freire, 2014). Segundo Amado (2014), nas ciências da educação, essa abordagem permite compreender a complexidade dos fenómenos educativos e construir progressivamente um acervo de conhecimentos aplicáveis às práticas pedagógicas.

A opção pelo estudo de caso não se fundamenta na generalização estatística, mas sim na análise aprofundada de um fenómeno, possibilitando inferências analíticas (Yin, 2009). Como destaca Coutinho (2016), essa abordagem examina casos em profundidade, inseridos no seu contexto natural, priorizando a compreensão detalhada das relações e dinâmicas envolvidas. O estudo de caso enfatiza a interpretação a partir de diferentes perspetivas e a triangulação de fontes de informação, permitindo uma visão holística do objeto investigado (Rios, 2021).

O estudo de caso apresenta diversas modalidades, incluindo o estudo de caso único (histórico, observacional, biográfico, comunitário, situacional, microetnografia) e o estudo de caso múltiplo (indutivo analítico, comparação constante) (Yin, 2009; Rios, 2021; Moreira et al., 2021). No que concerne aos objetivos da investigação, classifica-se em exploratório, descritivo e explanatório (Yin, 2009; Rios, 2021).

Para a presente investigação, optou-se pelo estudo de caso com base na abordagem de indução analítica, que visa desenvolver conceitos abstratos e explicações aplicáveis a um contexto mais amplo (Rios, 2021). De acordo com Santibanez & Lima (2021), a indução analítica busca formular

teorias explicativas a partir da análise aprofundada de casos observados, priorizando a profundidade da investigação sobre a quantidade de casos.

Tendo em vista os objetivos do presente estudo, considerou-se mais adequado adotar um carácter descritivo para construir um conhecimento aprofundado sobre a realidade em estudo. A informação recolhida vai suportar o desenho de um plano de formação.

Relativamente à natureza da investigação, e de acordo com Saunders et al. (2019), esta pode ser classificada em três “subcategorias”: i) Estudo explicativo – o investigador pretende estabelecer relações de causa-efeito entre as diversas variáveis, servindo-se para esse fim do estudo de uma situação/problema; ii) Estudo exploratório – pretende fazer a identificação da natureza dos problemas e o que está a acontecer. São questionados o entendimento e o conhecimento já existentes. Este tipo de estudo pode ser realizado por entrevistas a especialistas no tema, através da revisão da literatura, bem como através de aplicação da técnica focus group. A vantagem é a adaptabilidade à mudança. O investigador, quando leva a cabo estudos exploratórios, deve estar disposto a alterar a direção dos estudos, caso os resultados a que vai chegando, no decurso da investigação, conduzirem a isso; iii) Estudo descritivo – o investigador pretende caracterizar um perfil de indivíduos, situações ou eventos. Neste tipo de estudo existe a necessidade de ter uma imagem clara dos fenómenos que caracterizam a denominada, situação de referência, ou seja, a situação existente antes da recolha de dados. Este tipo de estudo – descritivo – pode, segundo Saunders et al. (2019), ser um antecessor ou uma continuação, de um estudo exploratório, ou de um estudo explicativo.

A investigação tem como objetivo analisar as concepções e práticas pedagógicas dos educadores de infância e dos professores do ensino primário na classe de iniciação, com vista a promover uma abordagem mais contextualizada do processo educativo nessa etapa fundamental. Considerando que a metodologia da educação pré-escolar constitui um alicerce essencial para suportar a intervenção dos profissionais e para o desenvolvimento integral da criança, esta pesquisa propõe-se contribuir para a construção de um programa de formação docente orientado por princípios pedagógicos que valorizam a intencionalidade, o brincar e a organização do ambiente educativo como pilares para a aprendizagem das crianças. Através da compreensão dos saberes profissionais, das estratégias didáticas e dos desafios enfrentados no quotidiano escolar, pretende-se fomentar práticas pedagógicas mais alinhadas com as necessidades das crianças e às exigências contemporâneas da educação.

Dessa forma, a questão norteadora do presente estudo é: como favorecer a formação de educadores de infância e professores do ensino primário que lecionam na classe de iniciação para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem das crianças?

Outro aspeto fundamental na condução do estudo de caso é a definição da unidade de análise, ou seja, a delimitação do "caso" em estudo (Yin, 2009). No presente estudo, foram analisados dois contextos: (i) o trabalho de uma educadora de infância num centro infantil e (ii) a atuação de uma professora do ensino primário em uma escola primária. Em Ambos os casos contextos foram analisadas as concepções docentes, as práticas pedagógicas adotadas, bem como os desafios e potencialidades da formação profissional docente.

Para responder à questão deste estudo, elaborou-se os seguintes objetivos específicos: i. Analisar os programas e currículos existentes para formação de professores da Classe de Iniciação no ensino primário; ii. Caracterizar os contextos das classes de iniciação (com educador de infância) e com professor do ensino primário), incluindo o nº de crianças, percurso académico anterior, programa da classe de Iniciação e aprendizagens esperadas; iii) Conhecer as concepções pedagógicas de educadores de infância e de professores do ensino primário relativamente à lecionação da classe de Iniciação; iv) Identificar necessidades de formação que sustentem a intervenção pedagógica na classe de Iniciação; v. Desenhar um programa de formação inicial e continua para professores da classe de iniciação com foco na metodologia de educação pré-escolar.

4.3. Participantes no Estudo

A seleção dos participantes numa pesquisa qualitativa deve considerar critérios que assegurem a relevância e a adequação dos sujeitos em relação ao fenómeno investigado. Conforme Amado e Freire (2014), a escolha dos participantes deve recair sobre indivíduos que possam ser considerados “testemunhas privilegiadas” do contexto estudado, ou seja, aqueles que possuem envolvimento direto ou proximidade significativa com a realidade em análise.

Dessa forma, os participantes deste estudo incluem: a educadora de infância, a coordenadora pedagógica e as crianças da classe de iniciação do centro infantil; bem como a professora do ensino primário, o subdiretor pedagógico e os alunos da classe de iniciação da escola primária. As crianças participantes têm entre 4 e 6 anos e estão no início do seu percurso escolar. Não obstante a legislação em vigor determinar que a frequência da classe de iniciação se destina a crianças dos 5 aos 6 anos, esta prevê a possibilidade de matrícula de crianças com 4 anos que completem 5 anos no ano da

matrícula (artigo 23.º da Lei n.º 32/20, de 12 de agosto). Daí que se constate a presença de crianças com apenas 4 anos.

A composição desse grupo de participantes foi estabelecida com o intuito de abranger diferentes perspetivas e agentes envolvidos no contexto educacional investigado, possibilitando uma análise mais abrangente das conceções e práticas pedagógicas nos dois ambientes estudados.

4.3.1. Apresentação dos Participantes da Pesquisa

Os participantes deste estudo foram identificados por nomes de flores, estabelecendo uma metáfora entre a profissão de educadora e professor do ensino primário que trabalham com crianças dos anos iniciais e a beleza da natureza. Esta abordagem visa criar uma conexão simbólica entre essas duas esferas, ao mesmo tempo que preserva o anonimato dos profissionais e das crianças envolvidas no estudo.

Tabela 3: *Caracterização dos Participantes no Contexto do Ensino Primário*

Indicador	Nome	Informações Relevantes
Professora	Dália	Professora do ensino primário; formação em Matemática e Física (13. ^a classe); 1 ano de experiência na classe de iniciação.
Coordenador	Yucca	Subdiretor pedagógico; Licenciatura em Gestão e Inspeção Educativa; cerca de 9 anos de experiência na classe de iniciação.
Grupo Focal 1 (Crianças)	Jasmin, Rosa e Margarida	Todas começaram a frequentar a escola este ano. Jasmin e Margarida residiam na Província de Luanda, enquanto Rosa era da cidade do Dondo. As idades são 6 anos (Jasmin) e 5 anos (Margarida e Rosa).
Grupo Focal 2 (Crianças)	Orquídea, Acácia e Angélica.	Entre elas, apenas Orquídea frequentou a creche anteriormente. Acácia e Angélica estão a frequentar a escola pela primeira vez este ano, com idades de 4 anos (Angélica), 5 anos (Orquídea) e 6 anos (Acácia).
Grupo Focal 3 (Crianças)	Perpétua, Kamala e Alecrim	Começaram a frequentar a escola este ano, após passarem os primeiros anos em casa. Todas têm 5 anos de idade.

O quadro apresenta os participantes do estudo no contexto do ensino primário: a professora Dália e o coordenador Yucca, com diferentes níveis de experiência na classe de iniciação, e três grupos focais de crianças que iniciaram esta classe, com idades entre os 4 e os 6 anos.

Tabela 4: *Caracterização dos Participantes no Contexto do Jardim de Infância*

Indicador	Nome	Informações Relevantes
Educadora	Malva	Educadora do centro infantil; licenciada em Economia; cerca de 3 anos de experiência com a classe de iniciação.
Coordenador	Urtiga	Coordenador pedagógico do centro infantil; formação em Pedagogia e Sociologia da Educação; 3 meses de experiência com a classe de iniciação.
Grupo Focal 4 (Crianças)	Alfazema, Anis e Clematite	Frequentaram a creche antes da classe de iniciação e descrevem as suas antigas turmas, localizadas em andares superiores, quando eram bebês. As idades variam entre 4 anos (Clematite) e 5 anos (Alfazema e Anis).
Grupo Focal 5 (Crianças)	Cravo, Dália, Gardénia e Girassol.	Também frequentaram a creche antes da classe de iniciação e possuem 5 anos.
Grupo Focal 6 (Crianças)	Hortênsia, Jacinto, Lírio e Tulipa.	Hortênsia e Lírio começaram a frequentar a creche aos 3 anos, enquanto Jacinto começou com 4 anos antes da classe de iniciação. As idades variam entre 4 anos (Tulipa) e 5 anos (Hortênsia, Jacinto e Lírio).

O quadro apresenta os participantes do estudo no contexto do jardim-de-infância: a educadora Malva e o coordenador Urtiga, com experiência na classe de iniciação, e três grupos focais de crianças entre os 4 e os 5 anos, todas com frequência prévia na creche antes de ingressarem no jardim-de-infância.

4.4. Procedimentos de Seleção dos Participantes do Estudo

O processo de seleção da educadora de infância e do professor do ensino primário, baseou-se em critérios previamente estabelecidos para garantir a adequação dos sujeitos à investigação. Inicialmente, foram definidos os seguintes critérios de inclusão: (i) educadoras de infância e professor do ensino primário com no mínimo, formação no II ciclo do ensino secundário na área de educação infantil ou graduação em Ciências da Educação; (ii) experiência profissional em diferentes níveis de ensino; e (iii) disponibilidade e consentimento para participar da pesquisa.

A primeira educadora de infância identificada atendia a todos esses critérios; no entanto, ao retornar ao centro infantil selecionado, constatou-se que a profissional havia sido substituída, sem que fossem fornecidas informações detalhadas sobre as razões dessa mudança. Diante dessa circunstância, foi necessário redefinir os critérios de inclusão, passando a considerar: (i) educadoras

com, no mínimo, formação profissional em educação infantil; (ii) experiência em diferentes níveis de ensino; e (iii) concordância em participar do estudo.²

Para a seleção dos coordenadores e subdiretores pedagógicos, os critérios estabelecidos foram: (i) ser coordenador e subdiretor do centro infantil e da escola onde lecionam a educadora e o professor (ii) possuir formação superior em Educação Infantil ou Ensino Primário; e (iii) ter, no mínimo, cinco anos de experiência na função de coordenação pedagógica.

No que diz respeito às crianças participantes, os critérios adotados foram: (i) estar matriculado na classe de iniciação; e (ii) manifestar disposição para participar do estudo, considerando os procedimentos éticos e consentimento dos responsáveis legais e das próprias crianças

A definição desses critérios teve como objetivo assegurar a inclusão de participantes que pudessem contribuir significativamente para a compreensão dos fenômenos investigados, garantindo a validade e a relevância dos dados recolhidos.

4.5. Procedimentos Éticos

A participação neste estudo foi voluntária, permitindo que os participantes consentissem de forma livre e autodeterminada para iniciarem a sua participação (ISCTE, 2016).

O projeto de investigação e os respetivos instrumentos de recolha de dados foram submetidos à Comissão de Ética da Universidade do Minho, tendo sido aprovados. Após a obtenção de um parecer favorável, estes instrumentos foram utilizados para a recolha de dados. (Anexo 1)

Os participantes foram convidados a participar e devidamente informados de que todos os dados recolhidos no âmbito da presente investigação seriam tratados com estrita confidencialidade, sendo utilizados exclusivamente para fins formativos e de natureza científica. Foi igualmente assegurado o anonimato dos intervenientes, bem como da instituição onde exercem funções, salvaguardando-se, assim, o direito à privacidade e à proteção dos dados pessoais, conforme as disposições legais em vigor.

A todos os participantes foi entregue o termo de consentimento livre e esclarecido, no sentido de garantir que estivessem plenamente informados acerca dos objetivos e procedimentos do estudo. Relativamente às crianças envolvidas, foi solicitada previamente, aos pais e, adicionalmente, o investigador explicou às crianças quais eram os objetivos do estudo e como decorreria o processo, que

² Na província de Malanje, onde foi realizado o estudo, não existia nenhum contexto que respondesse aos critérios estabelecidos, tendo-se optado por manter o contexto inicialmente identificado.

incluía vídeos, fotografias e gravação de entrevistas. Foram-lhes mostradas duas imagens — uma representando “gosto” e outra “não gosto” — incluídas no formulário de assentimento, e foi-lhes perguntado se já tinham visto essas imagens e qual o seu significado. A maioria das crianças demonstrou conhecer a imagem do “gosto”; no entanto, poucas conseguiram explicar o significado da imagem do “não gosto”. Após ouvir as opiniões das crianças, o investigador esclareceu que aquelas que decidissem participar deveriam assinalar a imagem verde (“gosto”), enquanto as que não quisessem participar deveriam assinalar a imagem vermelha (“não gosto”). Tendo a liberdade de decidir se queria participar ou não. (Anexos 2, 3 e 4)

De acordo com Prado, et al., (2018), as crianças, tal como qualquer outra pessoa, possuem direitos e devem ser informadas, ouvidas e progressivamente implicadas na pesquisa. Portanto, a condução ética de uma pesquisa não se baseia somente em normas pré-estabelecidas, mas na busca constante do investigador em respeitar as crianças que participam na sua investigação.

4.6. Procedimentos e Instrumentos de Recolha de Dados

Dada a sua natureza qualitativa, dinâmica e interativa, o estudo de caso requer um trabalho de campo aprofundado, caracterizado pelo contacto prolongado do investigador com os participantes no contexto investigado. Esse processo envolve a identificação de contextos apropriados, a obtenção de permissões institucionais e o apoio de sujeitos-chave para viabilizar o desenvolvimento da pesquisa (Amado & Freire, 2014).

No presente estudo, recorreu-se a uma abordagem metodológica diversificada que envolveu a recolha de dados através da análise documental, observação não participante, entrevistas semiestruturadas e grupos focais. Esta triangulação metodológica pretendeu garantir uma compreensão mais rica e contextualizada das práticas pedagógicas e conceções dos profissionais envolvidos na classe de iniciação. As entrevistas e as observações foram analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2022), permitindo uma interpretação mais aprofundada dos fenómenos estudados.

Para a compreensão detalhada dos contextos investigados, foram conduzidas observações em sala de aula no centro infantil, bem como entrevistas individuais com a educadora de infância e ao coordenador pedagógico. Além disso, foram realizados grupos focais com as crianças do centro infantil, assegurando-se que sua participação estivesse condicionada à autorização dos responsáveis legais e ao seu consentimento expreso.

O mesmo procedimento foi utilizado no contexto da escola primária, contemplando a observação de aulas, entrevistas individuais com a professora do ensino primário e com o subdiretor pedagógico, além da realização de grupos focais com as crianças da classe de iniciação, respeitando os protocolos éticos de consentimento e assentimento.

A utilização combinada desses instrumentos metodológicos possibilitou uma análise abrangente e aprofundada da realidade estudada, garantindo a possibilidade da triangulação dos dados e o fortalecimento da validade da pesquisa.

4.6.1. Análise de Documental

A análise documental consiste num conjunto de procedimentos metodológicos que visam reorganizar e interpretar o conteúdo de documentos, apresentando-o de forma sistemática e estruturada, distinta da sua configuração original. Essa abordagem visa facilitar a consulta, a categorização e a referência em momentos posteriores (Bardin, 2022). Além disso, essa metodologia possibilita a identificação e extração de informações a partir de fontes documentais diversas, abrangendo documentos internos, como relatórios institucionais, manuais e normativas internas, bem como documentos externos disponibilizados por organismos governamentais e institutos de pesquisa (Sampaio, 2022).

Segundo Prodanov e Freitas (2013), qualquer registo utilizado como fonte de informação pode ser considerado um documento, sendo passível de análise por meio da observação, leitura crítica, reflexão e interpretação. Esse processo tem como finalidade avaliar a relevância e a validade do material para a investigação científica.

No contexto de um estudo qualitativo, a obtenção e análise detalhada de documentos representa uma etapa fundamental para a compreensão do fenómeno investigado. Esse processo permite o registo de informações sobre a situação, os participantes, seus papéis, comportamentos, motivações e intenções, bem como os desdobramentos dessas interações (Tuckman, 2000). Dessa forma, a análise documental configura-se como uma etapa essencial na construção de um banco de dados para a pesquisa (Bardin, 2022).

No presente estudo, a análise documental foi utilizada como estratégia metodológica para examinar, de maneira sistemática e crítica, as informações extraídas de fontes documentais, incluindo normativos legais, tais como: Decreto n.º 160/18; Decreto n.º 273/20; Decreto Presidencial n.º

205/18; Decreto Presidencial n.º 276/19; Decreto Presidencial n.º 195/23; Lei n.º 32/20, de 12 de agosto; Decreto Executivo n.º 59/21, currículos, programas oficiais e materiais pedagógicos da Classe de Iniciação (Traqueia et al., 2021). Esse procedimento permitiu a categorização das informações, agrupando os documentos conforme critérios comuns e semelhanças em seu conteúdo, contribuindo para uma organização mais estruturada dos dados analisados (Bardin, 2022).

A utilização de fontes documentais apresenta diversas vantagens metodológicas, tais como: proporcionar uma compreensão objetiva dos acontecimentos passados, possibilitar a análise de transformações sociais e culturais ao longo do tempo, reduzir os custos da pesquisa e facilitar o acesso a informações sensíveis sem a interferência de possíveis vieses oriundos das respostas dos participantes (Gil, 2008). No entanto, a análise documental também apresenta limitações, incluindo o risco de seletividade no uso das fontes e a possibilidade de viés inerente ao relato documental, fatores que podem influenciar a interpretação dos dados coletados (Sampaio, 2022).

4.6.2. Observação

A observação pode ser definida como a utilização dos sentidos com o intuito de adquirir conhecimentos práticos. Quando realizada com um objetivo claro, de forma sistematicamente planeada e sujeita a verificações de validade e precisão, a observação transforma-se numa ferramenta científica eficaz (Gil, 2008). Essa técnica de recolha de dados pode ser tanto quantitativa quanto qualitativa, a depender do método empregado. Quando se utilizam instrumentos formais, como sistemas codificados, os dados coletados são numéricos, caracterizando uma investigação quantitativa. Em contrapartida, se a observação for mais ampla e resultar em anotações de campo, estamos diante de uma pesquisa qualitativa (Tuckman, 2002).

Na investigação qualitativa em educação, a observação discreta em salas de aula permite analisar fenômenos em ação. Essa abordagem não é totalmente não estruturada; busca-se identificar as relações entre comportamentos dos participantes, as motivações por trás desses comportamentos e os efeitos que eles têm nos resultados ou eventos subsequentes (Tuckman, 2002). No contexto do estudo de caso, o observador pode adotar um esquema geral de observação e recolha de dados diretamente no campo enquanto um evento ou fenômeno acontece. O objetivo da observação é validar ou contestar informações já reunidas ou investigar dados específicos que se destacam, sempre com base em aspetos previamente organizados que visam enfatizar o que é mais relevante para a pesquisa em questão (Rios, 2021).

Neste tipo de estudo, a observação participante destaca-se como a técnica de recolha de dados mais adequada, uma vez que se direciona a uma organização específica, como uma escola, ou a determinados aspetos da mesma. Os setores que frequentemente são abordados incluem: um local específico, como a sala de aula; um grupo particular de pessoas, por exemplo, os professores de um departamento académico; e atividades escolares, como a planificação do currículo (Bogdan & Biklen, 1994). Daí que, para o presente estudo, as observações foram feitas à educadora de infância com os seus alunos no Centro Infantil e à professora do ensino primário com os seus alunos na escola primária, com o propósito de caracterizar os contextos educativos das classes de iniciação, procurou-se compreender aspetos essenciais como o número de crianças por sala, as dinâmicas do processo de ensino-aprendizagem, os tipos de atividades realizadas, os recursos pedagógicos utilizados, bem como as dificuldades e os desafios enfrentados pelos docentes. O que acontece durante o processo de ensino e aprendizagem; tipos de atividades realizadas; recursos de ensino utilizados; as dificuldades e os desafios.

A técnica utilizada permitiu a realização de uma observação direta das atuações dos participantes e das suas interações com o ambiente que os rodeia (Traqueia et al., 2021). Contudo, é importante considerar que a presença do investigador pode influenciar o comportamento dos indivíduos observados, comprometendo assim a espontaneidade e a fiabilidade dos resultados obtidos. Esta situação ocorre porque, ao sentirem-se observadas, as pessoas tendem a ocultar ou a modificar as suas ações, o que pode distorcer a realidade que se pretende analisar (Gil, 2008).

4.6.3. Entrevista

Os estudos de caso utilizam frequentemente entrevistas como estratégia metodológica para a recolha de dados, podendo ser realizadas antes ou após as observações de campo. Essas entrevistas seguem um roteiro previamente estabelecido e são aplicadas a diferentes indivíduos envolvidos na investigação, permitindo ao pesquisador obter múltiplas perspetivas e interpretações da realidade estudada. Essa abordagem possibilita uma compreensão mais abrangente e representativa do fenómeno ou contexto em análise, a partir das perceções dos participantes (Rios, 2021).

O inquérito por entrevista constitui uma técnica essencial em pesquisas de carácter interpretativo, pois favorece a interação aprofundada entre o investigador e o entrevistado. O seu principal objetivo é fornecer informações detalhadas sobre as perceções, representações e conceções

dos sujeitos em relação a um determinado tema ou realidade social, contribuindo para a interpretação dos significados que eles atribuem às suas ações (Batista et al., 2021).

As entrevistas podem ser classificadas em três categorias principais: estruturadas, semiestruturadas e não estruturadas. As entrevistas estruturadas seguem um roteiro rígido, com perguntas predefinidas e respostas padronizadas, facilitando a quantificação dos dados. As entrevistas não estruturadas, por sua vez, apresentam maior flexibilidade e espontaneidade, permitindo ao entrevistado expressar-se livremente; no entanto, podem resultar em vieses interpretativos devido à falta de padronização. Já as entrevistas semiestruturadas combinam elementos de ambas as modalidades, oferecendo um conjunto de perguntas-guia relativamente flexíveis, o que possibilita ao entrevistador explorar tópicos emergentes durante a interação e favorecer a construção conjunta do conhecimento (Batista et al., 2021).

Embora a condução de entrevistas exija maior investimento de tempo e habilidades específicas para incentivar os entrevistados a expressarem suas opiniões de maneira aberta, esse método permite captar informações sobre aspectos subjetivos, como crenças, valores e percepções dos participantes sobre o tema em estudo (Traqueia et al., 2021).

A realização de entrevistas segue um conjunto de etapas metodológicas essenciais para garantir a validade e a confiabilidade dos dados recolhidos. Essas etapas incluem: (i) definição clara dos objetivos da entrevista, (ii) elaboração do protocolo de consentimento informado, (iii) construção do roteiro da entrevista, (iv) seleção criteriosa dos entrevistados, (v) definição da data, horário e local para a realização das entrevistas, (vi) preparação dos entrevistadores, (vii) explicação prévia sobre o processo de coleta de dados, (viii) adoção de uma postura de escuta ativa e não diretiva durante a interação, (ix) registro de observações sobre o comportamento dos entrevistados e o contexto da entrevista e (x) transcrição e posterior validação dos registros pelos entrevistados, a fim de assegurar a fidedignidade das informações coletadas (Batista et al., 2021).

Nas entrevistas semiestruturadas, a disposição das perguntas é adaptável, permitindo que o pesquisador interaja ativamente com os participantes e solicite esclarecimentos quando necessário. Esse formato possibilita uma compreensão mais aprofundada das respostas, contribuindo para uma análise mais contextualizada e interpretativa dos dados coletados (Esteves, 2008).

No presente estudo, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com a educadora de infância e a professora do ensino primário (Anexo 5), com o intuito de compreender as suas concepções pedagógicas na docência da Classe de Iniciação, as abordagens pedagógicas adotadas, bem como as

suas percepções sobre a necessidade de formação contínua. Da mesma forma, entrevistas foram realizadas com o coordenador pedagógico do Centro Infantil e com o subdiretor pedagógico da Escola primário (a Anexo 6), buscando captar as suas percepções sobre o trabalho pedagógico desenvolvido nessa etapa de ensino. Essas entrevistas forneceram dados qualitativos em profundidade, permitindo uma análise detalhada das dimensões investigadas, a partir das interpretações dos próprios participantes (Esteves, 2008).

Amado e Freire (2014) consideram a entrevista um método fundamental de coleta e recolha de informações, caracterizando-a como uma técnica investigativa que visa obter dados sobre determinado fenómeno por meio de um diálogo estruturado ou espontâneo, conduzido de maneira sistemática (Castilho, 2011).

4.6.4. Grupos Focais

O grupo focal é uma técnica de investigação qualitativa que consiste numa discussão grupal sobre um tema selecionado pelo pesquisador. Essa abordagem permite obter informações que não seriam possíveis por entrevistas individuais, pois as ideias dos participantes podem ser complementadas ou contestadas pelos demais membros do grupo, resultando em uma opinião coletiva ou em opiniões divergentes. O grupo focal pode ser aplicado em qualquer fase da investigação e pode ser combinado com outras técnicas de pesquisa (Silva & Fortunato, 2021).

O grupo focal (focus group) pode complementar a entrevista individual, pois proporciona a interação entre vários participantes, promovendo a discussão e a exploração de diferentes pontos de vista (Traqueia, et. al., 2021).

No desenvolvimento da investigação fez-se uma entrevista em grupo (*Grupos focais*) aos alunos da classe de iniciação para conhecer as percepções das crianças sobre a sua experiência escolar. Vale salientar que, a técnica de grupo focal, foi utilizada inicialmente para estudo de mercados. Atualmente são utilizadas na investigação social e educacional, com objetivo de complementar as limitações das entrevistas individuais, dando a oportunidade aos entrevistados para partilharem as suas experiências e pontos de vistas (Esteves, 2008).

A técnica utilizada durante o Grupo Focal, permitiu envolver as crianças na discussão de temas previamente fixados, sob o controlo do moderador (investigador) que estimulava a interação e assegurava que a discussão não extravase do tema em foco (Anexo 7). Procurou-se, nessa

auscultação, dar conta da experiência, das atitudes, dos sentimentos e das crenças das crianças acerca do tema em causa (Amado & Freire, 2014). Deste modo, as crianças participaram desta investigação, por meio de uma voz ativa. Ou seja, foi possível dar “voz” às crianças através de uma escuta genuína e ativa. Assim sendo, além de ouvir as palavras, as suas contribuições foram valorizadas e tomadas em consideração no desenho de um programa de formação continua de educadores de infância e professores do ensino primário para a classe de iniciação (Smith, Dockett & Bottrell, 2014).

Para assegurar o bom funcionamento do grupo focal com crianças é necessário considerar algumas particularidades e preocupações. Destaca-se a importância da constituição do grupo, com idades próximas e número limitado de participantes, bem como do conhecimento prévio da dinâmica entre elas. O local deve ser familiar, mas não demasiado, e a organização da sala merece atenção. O início da moderação deve ser informal, com questões divertidas, e é crucial explicar os direitos e regras da sessão. A duração não deve exceder 45 minutos, podendo ser utilizados recursos como desenhos, jogos e dramatizações. O moderador deve ser criativo, crítico e ter experiência com crianças, adotando uma atitude divertida e simpática para criar um ambiente informal e promover a conversa entre elas (Silva & Fortunato, 2021).

Ainda, é necessário considerar as principais etapas do grupo focal como técnica de recolha de dados: 1) Planeamento, que envolve a definição dos objetivos, a elaboração de um guião de moderação e a formação de grupos homogêneos de participantes; 2) Preparação, que inclui a seleção dos participantes, a escolha do local e a comunicação das informações sobre o encontro; 3) Moderação, na qual o investigador/moderador conduz a sessão, evitando desvios e fomentando a partilha entre os participantes, com o apoio de um observador; 4) Análise dos dados, através da transcrição e análise de conteúdo; e 5) Divulgação dos resultados, com a devolução das transcrições aos participantes e a partilha dos resultados finais (Silva & Fortunato, 2021).

4.6.5. Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo constitui uma técnica amplamente utilizada para o tratamento de dados qualitativos, visando a interpretação sistemática e estruturada das informações recolhidas. Essa abordagem permite descrever, de forma objetiva e organizada, o conteúdo manifesto das comunicações, possibilitando a geração de inferências a partir dos dados analisados (Moura et al., 2021). Segundo Guerra (2014), a análise de conteúdo concentra-se na compreensão das informações

qualitativas, proporcionando uma descrição clara e estruturada que reflete a complexidade e a riqueza dos dados recolhidos.

Essa metodologia é essencial para garantir uma representação rigorosa e objetiva das mensagens, por meio de processos de codificação e categorização. Além de esclarecer o significado explícito das comunicações, a análise de conteúdo também permite inferências interpretativas fundamentadas em referenciais teóricos, favorecendo a compreensão de aspetos subjacentes ao contexto de produção das mensagens (Amado, 2014).

De acordo com Bardin (2022), a análise de conteúdo desenvolve-se em três etapas fundamentais:

1. **Pré-análise:** fase de organização inicial, que envolve a seleção dos documentos, a formulação de hipóteses, definição de unidades de análise de indicadores. Essa etapa é caracterizada por sua flexibilidade e natureza não linear, permitindo ajustes conforme o desenvolvimento da investigação.
2. **Exploração do material:** momento em que são implementadas as decisões metodológicas definidas na fase anterior. Essa etapa envolve a codificação sistemática dos dados, podendo incluir contagem de elementos textuais, categorização e identificação de padrões. O processo, embora sistemático, pode ser moroso e requer um rigor metodológico na atribuição de significados.
3. **Tratamento dos resultados e interpretação:** etapa que visa à transformação dos dados brutos em informações relevantes, possibilitando a elaboração de modelos analíticos e representações gráficas. Interpretação dos sentidos e significados das categorias encontradas.

Na investigação qualitativa, a análise de conteúdo é predominantemente interpretativa e subjetiva, levando em consideração o contexto social, os múltiplos significados atribuídos pelos participantes e os seus referenciais socioculturais (Moura et al., 2021). Amado & Freire (2014) descrevem essa abordagem como uma técnica de pesquisa que organiza os conteúdos manifestos em categorias de significação, aplicável a diferentes tipos de comunicação, como protocolos de entrevistas, relatos de vida, documentos institucionais, imagens, filmes, propaganda e publicidade.

No presente estudo, a análise de conteúdo foi utilizada para examinar as entrevistas e observações realizadas. O processo foi estruturado segundo três princípios fundamentais de codificação (Bardin, 2022):

- **Escolha das unidades de análise:** a unidade de registro refere-se ao elemento significativo que será codificado. Neste estudo, os indicadores foram formados a partir de palavras-chave extraídas dos textos das entrevistas e das observações. Já a unidade de contexto, fundamental para a interpretação da unidade de registro, foi definida como a frase na qual a palavra-chave está inserida.
- **Definição da regra de enumeração:** a contagem dos elementos textuais seguiu um critério específico, adotando as iniciais dos nomes dos participantes da pesquisa para indicar sua presença ou ausência nas entrevistas. A não menção de um determinado participante em um contexto específico pode ser interpretada como um possível indicativo de omissão voluntária ou relevância diferenciada do tema para esse sujeito.
- **Classificação e categorização:** a abordagem qualitativa do estudo priorizou a análise de padrões sem a necessidade de frequências absolutas. A presença ou ausência de determinados elementos nas entrevistas foi considerada relevante para a interpretação dos dados, permitindo a identificação de tendências e significados subjacentes.

4.7. Síntese do Capítulo

O Capítulo IV apresenta a metodologia adotada na investigação, que consiste num conjunto estruturado de ações racionais e sistemáticas voltadas à obtenção de conhecimentos válidos. A pesquisa é fundamentada num estudo de caso, seguindo diretrizes de autores como Yin e Bardin, com etapas que incluem a escolha do tema, definição de objetivos, revisão da literatura, recolha e análise de dados. A abordagem qualitativa foi priorizada, visando uma compreensão aprofundada dos fenómenos.

O estudo de caso permite explorar e descrever fenómenos em contextos reais, sendo um método analítico abrangente, mais focado na análise aprofundada do que na generalização estatística. A pesquisa optou por um estudo de caso, com o objetivo de compreender, em profundidade, as

vivências escolares no âmbito da educação de infância e do ensino primário, com enfoque na classe de iniciação. Para isso, foram definidos objetivos que incluíam a caracterização das estratégias e das práticas pedagógicas de educadores de infância e de professores do ensino primário na lecionação da classe de Iniciação e a identificação das necessidades de formação.

A abordagem qualitativa é caracterizada pela interpretação ativa do pesquisador e busca compreender as percepções dos participantes sobre os fenômenos estudados. A pesquisa incluiu a seleção de participantes relevantes, com foco em educadores e crianças, e enfatizou a importância da ética na coleta de dados. Os procedimentos de recolha de dados foram variados, incluindo análise documental, observação, entrevistas semiestruturadas e grupos focais.

A análise de conteúdo foi a técnica escolhida para interpretar os dados qualitativos, permitindo uma sistematização e categorização das informações recolhidas. A metodologia apresentada é robusta e apropriada para explorar as complexidades do ensino na classe de iniciação, contribuindo para o desenvolvimento de um programa de formação docente adequado às necessidades identificadas.

CAPÍTULO V: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Introdução

O presente capítulo tem como finalidade apresentar, analisar e discutir os resultados obtidos no âmbito do estudo, estabelecendo uma articulação entre os dados empíricos e o quadro teórico previamente delineado. Para a compreensão e interpretação dos resultados, procede-se à caracterização das duas instituições selecionadas para a investigação — designadas, por motivos éticos e de confidencialidade, como Complexo Escolar Quedas de Calandula e Centro Infantil Pedras Negras de Pungo Andongo. A partir desta análise, procura-se conhecer as concepções e as práticas de educadores de infância e de professores do ensino primário da classe de iniciação, bem como identificar necessidades de formação, contribuindo, desta forma, para a construção de um programa de formação contínua para educadores e professores desta classe.

No desenvolvimento do trabalho, recorreu-se a autores provenientes de diferentes áreas e perspetivas, cujos contributos se revelaram fundamentais para a fundamentação da análise. Destacam-se, entre outros, Duarte e Moreira (2020), Day (2021), Craveiro (2016), Marcelo (2009), Malaguzzi (1993), Zau (2009, 2022), Nogueira (2007), Rede EPT & APDES (2020), Ferreira e Santos (2016), Infante (2008), Cardona (2008), Alfredo e Tortella (2014), Martlew, Stephen e Ellis (2011), Ogunode e Ojo (2021), Hohmann e Weikart (1997), Oliveira et al. (2021), Gomes (2014), Schaberle et al. (2014), Pereira (2021) e Flores (2015), bem como a legislação angolana — Decreto n.º 160/18; Decreto n.º 273/20; Decreto Presidencial n.º 205/18; Decreto Presidencial n.º 276/19; Decreto Presidencial n.º 195/23; Lei n.º 32/20, de 12 de agosto; Decreto Executivo n.º 59/21; Currículo de Educação Pré-Escolar (2013) e Plano Curricular do Ensino Secundário Pedagógico (MED, 2019) —, cuja relevância foi determinante para a discussão da formação inicial e contínua de educadores de infância e professores do ensino primário, do percurso escolar das crianças, do conteúdo curricular, dos materiais e recursos disponíveis, das dificuldades na lecionação, dos modos de fazer pedagogia e da necessidade de um plano de formação contínua para os docentes que lecionam a classe de iniciação.

5.1. Contexto da Investigação

O território de intervenção abrange a província de Malanje, com foco no município-sede (Malanje) — uma das 21 províncias de Angola, situada a norte. Esta é atualmente a província com o

maior número de municípios (27), possui uma extensão territorial de 97.602 km² e 1,2 milhões de habitantes. O clima é tropical húmido e a distância até à capital do país (Luanda) é de 423 km (INE, 2014; PDM, 2014; Cajolo, 2025).

Figura 1 *Mapa do Município de Malanje*

O estudo foi conduzido em duas instituições que, em respeito ao anonimato e às questões éticas, serão referidas como Complexo Escolar Quedas de Calandula e Centro Infantil Pedras Negras de Pungo Andongo. A escolha desses nomes justifica-se pela beleza natural que representam na Província de Malanje, funcionando como uma homenagem à região e destacando o valor das duas instituições, que se dedicam e investem esforços para viabilizar o funcionamento da classe de iniciação.

○ Breve Historial

Com esforço e dedicação, o projeto materializou-se a 10 de abril de 2016, com a abertura das salas da creche. No ano seguinte, foi implementado o ATL (Atividades de Tempo Livre), proporcionando aulas de reforço escolar com o intuito de apoiar alunos provenientes das escolas da região. A instituição já funciona há 10 anos.

- **Estrutura**

A instituição dispõe de um total de 24 salas, distribuídas por diversos espaços funcionais e pedagógicos, nomeadamente: gabinete do diretor, secretaria, sala do coordenador pedagógico, departamento jurídico e de finanças, enfermaria, três WCs (dois exclusivamente para os alunos e um para os funcionários), cozinha, refeitório e catorze salas de aula, organizadas em berçários, salas de iniciação e ATL.

- **Organograma**

Conselho Diretivo: Direção Geral, Secretaria

Coordenações: Pedagógica e Financeira/Jurídica

Outros Departamentos: Enfermaria, Coordenação do Pessoal (Cozinha), Limpeza e Segurança.

5.1.2. Complexo Escolar Quedas de Calandula

- **Breve Historial da Instituição**

O Complexo Escolar Quedas de Calandula foi estabelecido em 1974 por um membro da ordem capuchinha, responsável pela sua fundação. Em 1977, a instituição passou a integrar uma nova estrutura administrativa, sendo gerida por uma nova Direção, que se manteve em funções até 1995. Em 1996, o projeto foi reativado, acolhendo 95 crianças sob nova gestão. No entanto, devido à intensificação do conflito armado, as atividades foram interrompidas a 29 de março de 1999.

Ao longo de sua trajetória, a escola foi destruída em duas ocasiões e posteriormente reconstruída. Ainda em 1999, obteve autonomia institucional, adotando o dia 4 de outubro como data oficial de sua fundação.

Atualmente, o Complexo Escolar configura-se como uma instituição público-privada, desempenhando um papel significativo no sistema educacional local.

- **Estrutura da Escola**

A escola dispõe de 16 salas de aula, das quais 4 estão localizadas no Bairro Kamatete. As aulas são organizadas em dois turnos. Conta com 27 professores, sendo 19 do sexo feminino, e 807 alunos, dos quais 363 são do sexo feminino. Além disso, possui 1 biblioteca, 2 casas de banho para os professores e 2 para os alunos, 3 gabinetes administrativos, 1 secretaria-geral, 1 sala para os

professores, 1 gabinete psicopedagógico e 1 cantina, garantindo também acesso a água potável e energia elétrica.

- **Organograma da Escola**

A estrutura organizacional da escola é composta por uma diretora, um subdiretor pedagógico, um subdiretor administrativo e uma chefe de secretaria. Além disso, conta com três funcionários de limpeza e três vigilantes, responsáveis pela manutenção e segurança da instituição.

5.2. Apresentação dos Resultados

5.2.1. Contexto da Escola Primária

5.2.1.1. Entrevista com a Professora Dália

A professora Dália leciona no ensino primário, com formação em Matemática e Física. Possui o nível de escolaridade correspondente à 13.^a classe e tem um ano de experiência com alunos da classe de iniciação (Anexo 8).

No que diz respeito à categoria de formação inicial e contínua, a professora Dália declara que não teve a classe de iniciação como objeto de estudo na sua formação. No entanto, o seu interesse em trabalhar com crianças levou-a a solicitar essa experiência. Não teve qualquer formação específica e realizou o seu estágio supervisionado nas turmas da 7.^a e 8.^a classes. Atualmente, Dália valoriza os conhecimentos que as crianças trazem de casa e utiliza-os para complementar a sua prática pedagógica.

Quando convidada a falar sobre a caracterização da sua turma, a professora Dália afirma que esta é composta por 36 alunos. Refere que não teve acesso a informações sobre o percurso escolar anterior das crianças. Relativamente ao currículo da classe de iniciação, destaca que este favorece o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, embora reconheça que existem diferenças nos níveis de assimilação entre elas. Quanto aos conteúdos curriculares, considera-os adequados à faixa etária e ao estilo de aprendizagem das crianças, com ênfase na comunicação linguística e na representação matemática. Relativamente aos materiais e recursos disponíveis, menciona que não são fornecidos materiais de ensino, apenas o currículo. Por fim, as principais dificuldades enfrentadas pela professora Dália estão relacionadas com o facto de alguns encarregados de educação enviarem os alunos sem os materiais necessários, como cadernos e lápis, o que causa constrangimentos no processo educativo.

No que se refere à metodologia adotada na classe de iniciação, Dália emprega diversas estratégias, entre as quais a explicação e a repetição que se destacam como elementos centrais no ensino. Para incentivar a participação dos alunos, valoriza o diálogo e a elaboração conjunta, privilegiando atividades orais e explicativas. Por exemplo, nas suas aulas de geometria, utiliza materiais como uma bola e um pneu de automóvel, integrando as vivências dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Quando a escola enfrenta limitações de recursos, procura apoio dos seus colegas para proporcionar experiências mais enriquecedoras aos alunos. Relativamente à planificação das atividades, Dália menciona que a coordenação escolar costuma acompanhar as aulas, seja trimestral ou mensalmente, e participa na planificação na Zona de Influência Pedagógica (ZIP). Contudo, observa que a participação da família neste processo é praticamente inexistente.

No que concerne à categoria das necessidades de formação para os professores que lecionam na classe de iniciação, a professora Dália enfatiza a importância da formação contínua. Para si, o ato de ensinar não é um processo estático, mas sim dinâmico, o que implica que os educadores devem estar em constante aprendizagem. Acrescenta ainda que tem interesse em aprofundar os seus conhecimentos sobre brincadeiras, jogos e canções, por reconhecer que as crianças nesta fase são especialmente receptivas a atividades lúdicas.

5.2.1.2. Entrevista com Subdiretor Pedagógico Yucca

Yucca é subdiretor pedagógico da escola primária, possui licenciatura em Gestão e Inspeção Educativa, contando com quase 9 anos de experiência a trabalhar com a classe de iniciação (Anexo 10).

No que respeita à categoria de formação inicial e contínua de professores, o subdiretor pedagógico, Yucca, salienta que a escola recebe estudantes em estágio na classe de iniciação, e os resultados têm sido bastante satisfatórios. Ao comparar com as outras classes, observa que os estagiários demonstram um maior empenho na classe de iniciação. Relativamente à formação contínua, Yucca informa que a escola incentiva os docentes a participarem em capacitações nas Zonas de Influência Pedagógica (ZIP). Além disso, a instituição planifica regularmente algumas formações gerais para os professores.

No que concerne à constituição da classe de iniciação, o subdiretor pedagógico aponta que o número ideal de alunos por turma seria de 20. No entanto, devido à elevada densidade populacional, as turmas chegam a comportar até 35 alunos. Quanto ao currículo da classe de iniciação, considera-o

apropriado, pois favorece o progresso e a aprendizagem das crianças. Para estimular o desenvolvimento da linguagem das crianças e incentivar a expressão motora, são utilizadas atividades lúdicas que despertam a motivação dos alunos. No entanto, expressa preocupação relativamente aos conteúdos, afirmando que alguns não são adequados e geram alguma confusão. Em termos de materiais e recursos, o currículo é complementado com alguns itens, mas ainda não atinge a eficácia desejada. Atualmente, o suporte é oferecido através de materiais impressos com ilustrações e programas, mas falta uma maior variedade, especialmente para a área da matemática, como alguns sólidos geométricos. Relativamente aos desafios, aponta que a principal dificuldade enfrentada pelos professores na leção da classe de iniciação reside na falta de formação específica para o ensino neste nível.

No que toca aos modos de fazer pedagogia na classe de iniciação, destaca que, em determinadas ocasiões, a coordenação participa no processo de definição das abordagens metodológicas, durante os encontros da ZIP (Zona de Influência Pedagógica). A metodologia escolhida no processo de planificação permite que as crianças aprendam de forma eficaz. Relativamente aos recursos, a coordenação, em colaboração com a gestão da instituição, procura assegurar o acesso a materiais e ferramentas de ensino adequados aos alunos. Em algumas situações, são utilizados recursos locais. Assim, além dos programas, o Ministério não disponibiliza materiais nem oferece apoio nesse aspeto. Quanto à planificação da aula, a coordenação muitas vezes não está envolvida na elaboração das atividades a realizar em sala de aula, e a participação da família nesse processo é praticamente inexistente.

No que diz respeito à necessidade de um plano de formação contínua, o subdiretor pedagógico aponta que os professores que trabalham na classe de iniciação enfrentam desafios decorrentes da insuficiência de formação apropriada. Salienta a importância de desenvolver um programa de capacitação contínua para estes educadores, de modo a colmatar essa lacuna. Entre os tópicos destacados para essa formação, encontram-se as metodologias de ensino aplicadas na classe de iniciação, a educação para a cidadania e a organização e funcionamento desta modalidade de ensino.

5.2.1.3 Grupos Focais

Na escola primária foram realizados três grupos focais, cada um composto por três crianças, abordando as suas atividades na escola e as mudanças que gostariam de ver na escola. As respostas

refletem as experiências e desejos individuais, com foco na melhoria do ambiente escolar (Anexo 12, 13 e 14).

5.2.1.3.1 Grupo foco 1

Zedoária (Z), Rosa (R) e Margarida (M) formam o Grupo Focal 1, composto por crianças que frequentam a classe de iniciação da escola primária. Zedoária e Margarida estavam na Província de Luanda, enquanto Rosa residia na cidade do Dondo. As idades são 6 anos (Zedoária) e 5 anos (Margarida e Rosa).

- **Categoria 1:** Atividades que realizam

A temática das atividades realizadas pelas crianças foi organizada em três subcategorias: na escola, na sala e fora da sala, integrando a categoria principal “Atividades que realizam”.

Nas atividades escolares, todas gostam da sua escola e realizam tarefas como escrever, cantar e brincar. Zedoária gosta de escrever e aprender; Rosa aprecia escrever, aprender, ser professora e diretora; enquanto Margarida prefere brincar. Quanto ao que menos gostam, Zedoária não gosta de levar palmadas; Rosa não gosta de ser insultada ou interrompida enquanto escreve. Fora da sala, todas gostam de brincar, mas o que as deixa tristes são situações de conflito, como lutar, fazer os outros chorar (Zedoária), não trazer lanche, ser ofendida ou levar palmadas (Rosa e Margarida).

- **Categoria 2:** Direitos das crianças e mudanças sugeridas

No que respeita aos direitos das crianças, a categoria encontra-se organizada numa subcategoria: participação no projeto da escola.

Sobre os direitos, quando questionadas acerca do que mudariam na escola/creche, Zedoária sugere pintar a parede de branco, enquanto Rosa sugere pintar a parede de forma bonita e separar os rapazes numa sala.

5.2.1.3.2. Grupo focal 2

Orquídea (O), Acácia (A) e Narciso (N) constituem o Grupo Focal 2, composto por crianças que frequentam a classe de iniciação da escola primária. Entre elas, apenas Orquídea frequentou a creche anteriormente. Acácia e Angélica frequentam a escola pela primeira vez este ano, com idades entre 4 anos (Angélica), 5 anos (Orquídea) e 6 anos (Acácia).

- **Categoria 1:** Atividades que realizam

Na escola, gostam muito de lá estar, especialmente de subir às montanhas, lanchar, brincar e utilizar as escadas. Na sala de aula, estudam, aprendem com a professora e realizam atividades como escrever e desenhar. Gostam de conversar em voz baixa e de brincar, mas não gostam de barulho. Fora da sala, brincam, lanchar, caminham um pouco e jogam jogos como “apanhada” e “esconde-esconde”. O que as deixa tristes na escola é quando são agredidas ou quando a professora as repreende.

- **Categoria 2:** Direitos das crianças e mudanças sugeridas

Quando questionadas sobre o que mudariam na escola, as crianças sugeriram a instalação de um escorrega, uma montanha maior, uma piscina de bolas e um saltitão.

5.2.1.3.3. Grupo focal 3

Perpétua (P), Kamala (K) e Babosa (B) constituem o Grupo Focal 3, composto por crianças que frequentam a classe de iniciação da escola primária. Começaram a frequentar a escola apenas este ano, anteriormente estavam em casa, e têm 5 anos.

- **Categoria 1:** Atividades que realizam

No que diz respeito às atividades, as crianças revelam que gostam muito da sua escola. Kamala gosta de escrever e Babosa gosta de brincar. Na sala de aula, Perpétua gosta de escrever, enquanto Kamala e Babosa referem que não gostam tanto de brincar. Fora da sala, Perpétua e Babosa gostam de brincar, e Kamala gosta de brincar e lanchar. As crianças mencionam ainda que ficam tristes quando se magoam na escola.

- **Categoria 2:** Direitos das crianças e mudanças sugeridas

Relativamente às mudanças, Kamala gostaria que houvesse uma televisão e mais um armário na sala.

5.2.1.2. Observações das Aulas

A observação das aulas realizadas pela professora do ensino primário na escola permitiu identificar as práticas pedagógicas adotadas através da caracterização dos contextos: organização da sala de aula, recursos didáticos utilizados, metodologia de ensino-aprendizagem, atividades realizadas, bem como as interações entre professor e alunos, e entre os próprios alunos). (Anexo 18)

1º observação: Área curricular: Comunicação Linguística

A observação feita na classe de iniciação da escola primária teve a duração de 3 horas, com 31 alunos, sendo 19 meninos e 12 meninas, na área curricular de Comunicação Linguística, com o tema “O Alfabeto” e o subtema “Estudo da Letra ‘F’”. A organização da sala de aula apresentava carteiras dispostas em fileiras, com as crianças voltadas para o quadro, mas sem espaço para arrumar os trabalhos produzidos, que eram realizados nos cadernos. Os recursos de ensino utilizados foram um tabuleiro do alfabeto e uma faca.

As atividades realizadas na área de Comunicação Linguística e Literatura Infantil mostraram que as crianças gostam de ouvir, falar e demonstram vontade de aprender a ler e a escrever, conseguindo distinguir diferentes letras e a sua funcionalidade. Por exemplo, quando a professora abordou o uso da letra “F”, as crianças prestaram atenção e, ao serem questionadas sobre a sua utilidade, apresentaram diversos exemplos, como nomes, frutas e objetos que começam com essa letra. Assim que a professora pediu um voluntário para escrever a letra “F” no quadro, todas as crianças manifestaram entusiasmo e vontade de participar.

Nas interações entre professora e alunos, e entre os próprios alunos, as crianças participavam nas questões colocadas pela professora, embora apresentassem algumas dificuldades em respeitar a vez de falar. A professora apoiava as intervenções, mas, por vezes, mostrava preferência pelos alunos que já dominavam o conteúdo. A aula foi dividida em três momentos:

i) Inicialmente, a professora promoveu um diálogo sobre o pequeno-almoço e uma atividade de animação ao ar livre, na qual todos se reuniram em roda para cantar e dançar. Normalmente, a professora iniciava as canções, e as crianças participavam com muito entusiasmo e alegria;

ii) Num segundo momento, a professora fez uma revisão do estudo da letra “E”. Mostrou a letra e perguntou às crianças quem a conhecia. As crianças, prontamente, identificaram-na. Em seguida, a professora pediu um voluntário para escrever a letra “E” no quadro. Alguns conseguiram, enquanto outros não tiveram o mesmo sucesso. Houve uma calorosa salva de palmas para aqueles que se destacaram, enquanto a professora não comentou sobre os que não conseguiram. Logo após, introduziu o novo tema da aula: a letra “F”. Apresentou a letra e questionou os alunos sobre qual a letra que tinham à frente. Houve um momento de hesitação até que uma criança a identificou corretamente, recebendo aplausos dos colegas. A professora desafiou então os alunos a encontrar nomes de colegas que comesçassem com a letra “F”. Um deles mencionou “Firmino”, também celebrado com aplausos. Em seguida, a professora convidou Firmino e Fernando para se colocarem à

frente da turma, demonstrando que os seus nomes iniciavam com a letra “F”, e logo pediu que regressassem aos seus lugares. Posteriormente, a professora solicitou que as crianças citassem objetos que começassem com a letra “F”. Elas rapidamente lembraram-se do “Firmino”. Para facilitar a identificação, a professora mostrou uma faca e perguntou o que era, sendo prontamente respondida. Para finalizar, mencionou outros objetos que começam com a letra “F”, como fogão, flecha e fita.

iii) No terceiro momento, as crianças escreveram individualmente a letra “F” no caderno e no quadro, antes de saírem para o lanche e intervalo. Quando regressaram à sala de aula, a professora deixou uma tarefa para casa.

2º observação: Área curricular: Expressão Musical

No dia seguinte, procedeu-se à observação da aula, na área curricular de Expressão Musical. A turma, composta por 31 alunos (19 meninos e 12 meninas), abordou o tema “Os sons da natureza”. A organização da sala de aula apresentava carteiras dispostas em fileiras, com as crianças voltadas para o quadro, mas sem espaço para armazenar os trabalhos produzidos. Os recursos de ensino utilizados incluíram elementos do ambiente escolar, como o som da água a correr na torneira e dos pássaros, além de imagens de animais.

A metodologia de ensino-aprendizagem envolveu atividades de dramatização, diálogo e elaboração conjunta. As crianças identificaram diferentes sons e interpretaram pequenas sequências de movimentos enquanto dançavam. Houve interações entre as crianças e entre estas e a professora, embora algumas apresentassem dificuldades em esperar pela sua vez de participar.

A aula seguiu uma sequência didática: inicialmente, a professora revisitou a tarefa anterior e introduziu o tema com imagens de animais, solicitando que as crianças identificassem e reproduzissem os sons. Em seguida, a turma saiu da sala para ouvir diferentes sons no ambiente escolar, como a água da torneira e os pássaros. De regresso à sala, as crianças partilharam as suas observações e a professora passou uma nova tarefa: “descobre outros sons naturais com a ajuda dos pais”.

3º observação: Área curricular: Representação Matemática

No dia subsequente, realizou-se a observação da aula, na área curricular de Representação Matemática. A turma, composta por 31 alunos (19 rapazes e 12 raparigas), abordou o tema “Geometria”, com o subtema “Representação do círculo”. A organização da sala de aula apresentava carteiras dispostas em fileiras, com as crianças voltadas para o quadro, mas sem espaço para guardar

os trabalhos produzidos, que eram realizados nos cadernos. Os recursos de ensino utilizados incluíram pneu, cartazes e tigela.

A metodologia de ensino-aprendizagem envolveu demonstração, estudo dirigido e diálogo. As atividades realizadas na área de Representação Matemática incluíram o desenho de um círculo, o reconhecimento de formas geométricas nos objetos da sala e no recinto escolar.

As interações entre a professora e os alunos, e entre os próprios alunos, mostraram que as crianças participavam adequadamente nas conversas. A professora, em alguns casos, apoiava as intervenções das crianças, enquanto noutros não.

A aula seguiu uma sequência didática bem estruturada. Inicialmente, a professora e o estagiário organizaram as crianças nas carteiras, fizeram a chamada e corrigiram as tarefas. Em seguida, a professora fez um diagnóstico sobre a aula anterior, constatando que os alunos tinham respondido de forma incorreta.

No segundo momento, a professora apresentou o novo tema, demonstrando o círculo com uma bola e questionando os alunos sobre o objeto. Apesar da explicação, notou-se conversa e movimento constantes por parte das crianças.

No terceiro momento, a professora levou as crianças para fora da sala de aula, onde observaram diferentes tipos de pneus e identificaram objetos com forma de círculo. De regresso à sala, a professora e o estagiário registaram as atividades nos cadernos dos alunos, que as pintaram a seu gosto.

Finalmente, as crianças saíram para o intervalo, envolvendo-se em atividades lúdicas acompanhadas pela professora e pelo estagiário. Após o intervalo, a professora deixou como tarefa de casa o desenho de uma figura e a respetiva pintura.

5.2.2. Contexto do Centro Infantil

5.2.2.1. Entrevista da Educadora Malva

Malva é educadora num centro infantil, possui licenciatura em Economia e conta com três anos de experiência com a turma da classe de iniciação (Anexo 9).

No que se refere à categoria de formação inicial e contínua, a educadora Malva afirma que não teve a classe de iniciação como objeto de estudo na sua formação inicial. Concluiu um curso técnico-

profissional orientado para a educação infantil, obtendo também formação como vigilante de infância. Durante a sua formação, teve a oportunidade de estagiar numa creche em Luanda. Além disso, tem-se dedicado intensivamente a pesquisa junto de outros profissionais que trabalham com a classe de iniciação.

Relativamente à caracterização da classe de iniciação e no que diz respeito à composição da turma, a educadora Malva tem 23 crianças sob a sua responsabilidade. Destaca que a maioria das crianças já frequentou a creche anteriormente. Ao abordar o currículo da classe de iniciação, Malva acredita que este é adequado, embora sinta necessidade de reforço em algumas disciplinas. Em termos de conteúdos curriculares, considera que estão alinhados com a faixa etária e com a forma como as crianças aprendem, mencionando tópicos como habitação, jardim de infância, escola, profissões e figuras geométricas. No que toca aos materiais e recursos, observa que não são fornecidos materiais de ensino, apenas o currículo. Por fim, quanto às dificuldades enfrentadas, destaca o elevado número de alunos por turma e o facto de ser uma sala inclusiva.

No que se refere à metodologia empregue nas aulas de iniciação, Malva refere que recorre frequentemente a vídeos, música e jogos como recursos didáticos. Destaca que os métodos adotados nesta fase de ensino são semelhantes aos aplicados em turmas da 2.^a, 3.^a e 4.^a classes. Para estimular a participação dos alunos, Malva integra vídeos a experiências práticas que se relacionam com o conteúdo abordado. Relativamente aos materiais necessários para o ensino e a aprendizagem, recorre a materiais recicláveis, colunas de som e aulas em vídeo, além de aproveitar itens do quotidiano das crianças, como os seus sapatos, procurando sempre enriquecer o processo educativo. Geralmente, Malva conta com a colaboração dos pais e encarregados de educação, mas, quando tal não acontece, adapta-se aos recursos disponíveis. Quanto à planificação das atividades, explica que a coordenação está envolvida neste processo, que ocorre semanalmente: todas as sextas-feiras, os cadernos de planificação são entregues e, na segunda-feira, são feitas as correções necessárias. No entanto, a participação das famílias é ainda considerada insatisfatória, pois a instituição carece de um procedimento claro que estimule essa colaboração.

No que diz respeito às necessidades de formação dos professores que lecionam na classe de iniciação, Malva destaca que as formações contínuas são essenciais para preparar os educadores a lidar com todos os tipos de alunos em sala de aula. Menciona ainda que os temas de interesse para essa formação incluem questões relacionadas com a inclusão e a construção de uma parceria efetiva entre pais e professores.

5.2.2.2. Entrevista do Coordenador Urtiga

Urtiga é coordenador pedagógico do centro infantil, formado em Pedagogia e em Sociologia da Educação, contando com três anos de experiência na coordenação e supervisão das atividades da classe de iniciação (Anexo 11).

No que respeita à categoria de formação inicial e contínua de professores, o coordenador Urtiga destaca que a instituição não recebe estagiários com frequência. Normalmente, esses estudantes provêm dos cursos de Magistério destinados à formação de professores, mas é comum que alguns enfrentem determinadas dificuldades. Relativamente à formação contínua, enfatiza que os educadores têm a oportunidade de participar em dois momentos de atualização pedagógica em cada trimestre, com o objetivo de aprimorar as suas práticas educativas.

No que diz respeito à caracterização da classe de iniciação, o coordenador menciona que a previsão inicial era que cada turma tivesse 30 alunos. No entanto, o elevado número de crianças levou à necessidade de dividir as turmas. A professora com maior experiência pedagógica ficou responsável pela turma com o maior número de alunos. Quanto ao currículo da classe de iniciação, considera-o adequado e observa que, na área da comunicação, por exemplo, o foco incide no desenvolvimento do processo comunicativo inicial da criança, começando pelas letras iniciais e pela formação do alfabeto. Relativamente aos conteúdos abordados, afirma serem pertinentes, uma vez que os currículos tendem a alinhar-se com as realidades locais. No que toca aos materiais e recursos, ressalta que estes estão especificados no currículo, destacando a importância de o professor ser proativo na procura de materiais adicionais. A principal dificuldade enfrentada pelos professores na leção da classe de iniciação reside no facto de o desenho curricular nacional não oferecer valências específicas para esta etapa de ensino, sendo a maioria dos professores oriunda do Magistério Primário.

No que se refere aos modos de fazer pedagogia na classe de iniciação, o coordenador confirma a participação da coordenação no processo de escolha das metodologias de ensino e aprendizagem a adotar nas salas de aula, mas salienta a necessidade de aprimorar a seleção das abordagens metodológicas. Observa que, em algumas ocasiões, os educadores começam diretamente pelos conteúdos sem motivar devidamente as crianças. Quanto aos recursos, menciona que a equipa disponibiliza materiais através de uma página nas redes sociais e, em certas situações, realiza impressões. Relativamente ao processo de planificação das atividades, afirma que a coordenação optou por uma planificação semanal, na qual os cadernos de planificação são retidos pela coordenação às sextas-feiras. Isto possibilita ao coordenador proceder às correções e discutir ideias com os

professores sempre que necessário. Salienta que, apesar de os pais não participarem diretamente na planificação curricular, são envolvidos em atividades como gincanas pedagógicas e feiras de ciências.

No que respeita à necessidade de um plano de formação contínua, o coordenador destaca que a experiência dos professores deve resultar de um processo constante de atualização didática e pedagógica. Propõe que sejam abordados temas como comunicação, linguística e a adequação do ensino da matemática a situações concretas da vida dos alunos, de modo que os professores consigam transpor os conteúdos teóricos para a prática.

5.2.2.3. Grupos Focais

No centro infantil foram realizados três grupos focais, cada um composto por três a quatro crianças, abordando as suas atividades no centro infantil e as mudanças que gostariam de ver no centro. As respostas refletem as experiências e desejos individuais, com foco na melhoria do ambiente do centro infantil (Anexos 15, 16 e 17).

5.2.2.3.1. Grupo Focal 4

Íris (I), Samambaia (S) e Clematite (C) constituem o Grupo Focal 4, composto por crianças que frequentam a classe de iniciação no Centro Infantil. Frequentaram a creche antes da classe de iniciação. Elas descrevem as suas antigas turmas, situadas em andares superiores, quando eram bebés. As idades variam entre 4 anos (Clematite) e 5 anos (Íris e Samambaia).

- **Categoria 1:** Atividades que realizam

As crianças gostam muito do centro infantil e referem realizar diversas atividades, como escrever, brincar, estudar e ser obedientes. Na sala de aula, escrevem, desenhavam e leem. O que mais gostam de fazer é escrever, manter-se em silêncio e brincar. Não referem atividades de que não gostem. Fora da sala, gostam de brincar, divertir-se e jogar futebol em equipa. O que as entristece no centro infantil é quando um amigo não quer ser amigo ou não as quer cumprimentar.

- **Categoria 2:** Direitos das crianças e mudanças sugeridas

Quando questionadas sobre possíveis mudanças, Samambaia sugere colocar flores no pátio, pois a sua mãe planta flores, e trocar a sua mesa por outra.

5.2.2.3.2. Grupo focal 5

Trevo (T), Dália (D), Gardénia (G) e Urucum (U) constituem o Grupo Focal 5, composto por crianças que frequentam a classe de iniciação no Centro Infantil. Frequentaram a creche antes da classe de iniciação e têm 5 anos.

- **Categoria 1:** Atividades que realizam

Gostam muito do centro infantil e das atividades que realizam, como escrever, contar números, aprender, lanchar e brincar. Contudo, algumas referem que não gostam de assistir às aulas quando há repetição. Fora da sala, gostam de percorrer a escola, brincar, saltar, almoçar e outras atividades lúdicas. O que as entristece são os castigos e quando são repreendidas pela professora.

- **Categoria 2:** Direitos das crianças e mudanças sugeridas

Quando questionadas sobre o que mudariam no centro infantil, sugerem ter cadeiras mais confortáveis, transformar o espaço num parque com piscina, adicionar mais brinquedos e pintar as paredes, demonstrando interesse em melhorar o ambiente escolar.

5.2.2.3.3. Grupo Focal 6

Hortênsia (H), Jacinto (J), Lírio (L) e Tulipa (T) constituem o Grupo Focal 6, composto por crianças que frequentam a classe de iniciação no Centro Infantil. Hortênsia e Lírio começaram a frequentar a creche aos 3 anos, enquanto Jacinto começou aos 4 anos antes da classe de iniciação. Têm 4 anos (Tulipa) e 5 anos (Hortênsia, Jacinto e Lírio).

- **Categoria 1:** Atividades que realizam

Relativamente às atividades realizadas no centro infantil, as crianças afirmam gostar muito do centro infantil, destacando atividades como desenhar, ler, escrever e lanchar. No entanto, algumas referem não gostar de barulho e de certas tarefas, como as vogais e o alfabeto. Fora da sala, gostam de brincar, jogar futebol e explorar os espaços do centro infantil. Uma criança menciona que fica triste quando um colega lhe bate.

- **Categoria 2:** Direitos das crianças e mudanças sugeridas

No que diz respeito às mudanças que gostariam de ver no centro infantil, as respostas incluem a substituição das paredes, a adição de desenhos na sala e a decoração com balões e corações.

5.2.2.4. Observações das Aulas

A observação das aulas realizadas no contexto com a educadora de infância, no Centro Infantil, permitiu identificar as práticas pedagógicas adotadas através da caracterização dos contextos: organização da sala de aula, recursos didáticos utilizados, metodologia de ensino-aprendizagem, atividades realizadas, bem como interações entre educadora e entre as crianças.

1º observação: Área curricular: Expressão Manual e Plástica

A aula observada decorreu na classe de iniciação do Centro Infantil, com 23 alunos (13 meninos e 10 meninas), durante o período das 9h às 12h, na área curricular de Expressão Manual e Plástica (EMP), com o tema “Modelagem” e o subtema “Construção do sol”.

A organização da sala de aula apresentava os materiais visíveis e acessíveis, com as carteiras dispostas em ilhas de quatro cadeiras cada. Não existia um espaço específico para armazenar os trabalhos produzidos pelas crianças, pois as atividades eram realizadas nos cadernos. Contudo, havia alguns cabides na sala para pendurar as pastas das crianças, além de uma secretária da educadora, um quadro, desenhos e letras ilustradas nas paredes.

Os recursos de ensino utilizados incluíram papel, lápis de cor e uma gravura do sol. A metodologia de ensino-aprendizagem envolveu ilustração, trabalho em grupo e exposição oral.

As atividades realizadas na área de Expressão Manual e Plástica permitiram às crianças recriar vivências e histórias relacionadas com elementos naturais, utilizando diferentes materiais, como lápis de carvão, tintas e plasticina.

As interações entre a educadora e os alunos, bem como entre os próprios alunos, foram adequadas. As crianças participaram ativamente nas conversas, respeitando a sua vez de falar, e a educadora apoiou e incentivou as suas intervenções, adotando uma abordagem orientada para a resolução de problemas.

A aula seguiu uma sequência didática bem estruturada. Inicialmente, a educadora saudou as crianças, escreveu o tema e subtema no quadro, solicitou a correção da tarefa anterior e ensinou uma canção sobre o sol. Em seguida, apresentou a gravura do sol, promovendo a discussão sobre a imagem. Posteriormente, dividiu os alunos em grupos, distribuiu a gravura, orientou o processo criativo e acompanhou o desenvolvimento das atividades. Por fim, as crianças apresentaram os seus trabalhos e a educadora registou a tarefa de pintar o sol no caderno dos alunos.

2º observação: Área curricular: Meio Físico e Social

No dia seguinte, procedeu-se à observação da aula na área curricular de Meio Físico e Social. A turma, composta por 23 alunos (13 meninos e 10 meninas), decorreu entre as 9h e as 12h, abordando o tema “A Habitação” e o subtema “Materiais Utilizados na Construção”.

A organização da sala de aula apresentava as carteiras dispostas em ilhas de quatro cadeiras cada, sem um espaço específico para armazenar os trabalhos produzidos pelas crianças, que eram realizados nos cadernos. Havia alguns cabides na sala para pendurar as pastas das crianças, uma secretária da educadora, um quadro, desenhos e letras ilustradas nas paredes, além de quadro, giz e apagador.

Os recursos de ensino utilizados incluíram um quadro com desenhos e a estrutura da escola. A metodologia de ensino-aprendizagem envolveu diálogo, estudo dirigido e trabalho autónomo.

As atividades realizadas na área de Meio Físico e Social permitiram às crianças identificar a estrutura física da instituição, conhecer as características dos compartimentos, primeiro de forma autónoma e, depois, com o acompanhamento da educadora, além de distinguir materiais de construção (cone, capacete, pá, balde de tinta, martelo, machado).

As interações entre a educadora e os alunos, e entre os próprios alunos, foram adequadas, com as crianças a participarem nas conversas, sabendo respeitar a sua vez, especialmente quando a educadora estava presente, e recebendo apoio e incentivo, de acordo com uma abordagem orientada para a resolução de problemas.

A aula seguiu as seguintes fases didáticas: inicialmente, a educadora saudou as crianças, escreveu o tema e subtema no quadro, solicitou a correção das tarefas nos cadernos e orientou as crianças sobre a responsabilidade nas atividades. Em seguida, as crianças, com a ajuda da educadora, fizeram a leitura dos tópicos preliminares no quadro, e a educadora realizou um diagnóstico sobre o tema, elaborando perguntas como: “Qual é a divisão da casa de que mais gostam?”. As crianças, em coro, responderam que era a sala. Depois, perguntou se sabiam indicar alguns materiais utilizados na construção das suas casas. As crianças, com entusiasmo, mencionaram vários materiais, como cimento, tinta e blocos.

Posteriormente, a educadora orientou os alunos a saírem da sala e identificarem, de forma autónoma, os compartimentos do centro infantil, enquanto o auxiliar desenhava instrumentos de construção no quadro. Após a observação, como as crianças não conseguiram descrever os

compartimentos, saíram novamente com a educadora, que facilitou a contagem. Para facilitar o processo de contagem, a educadora solicitou às crianças que representassem, através dos dedos, o número de compartimentos existentes no centro infantil e questionou-as sobre o que existia no interior de cada um. No terceiro momento, as crianças observaram os diferentes materiais de construção desenhados no quadro e falaram sobre a utilização de cada material. Em seguida, a educadora escreveu as atividades no caderno dos alunos e orientou-os a copiarem um desenho da sua preferência do quadro. Finalmente, as crianças foram autorizadas a lanchar, e a aula foi encerrada.

5.2.3. Sínteses das Entrevistas dos Grupos Focais

1. Gostam da escola/creche:

- Em todos os grupos focais, as crianças expressam gostar da escola/creche, apreciando especialmente brincar, escrever, lanchar e explorar espaços como escadas e montanhas. Algumas crianças preferem atividades mais estruturadas como escrever, outras valorizam mais a liberdade e o espaço exterior.

2. O que fazem e gostam de fazer:

- Em sala: escrever, desenhar, ler, cantar e estudar são atividades destacadas. Rosa e Perpétua gostam de escrever, enquanto Babosa e Margarida preferem brincar.
- Fora da sala: Jogos como apanhado, esconder, brincar em equipa e explorar a escola são os preferidos.

3. O que menos gostam:

- Atividades monótonas: algumas crianças, como as do grupo 5, mencionam não gostar de aulas repetitivas. Outras, do grupo 6, não gostam de barulho e de tarefas como as vogais.
- Conflitos interpessoais: insultos, brigas e repreensões deixam as crianças desconfortáveis (grupos 1, 2 e 4).

4. O que as deixa tristes:

- Conflitos com colegas: brigas, ser ignorado por um amigo e discussões (grupos 1 e 4).
- Falta de inclusão: Não levar lanche ou ser castigado (grupos 1 e 5).
- Repreensão dos professores (grupos 2, 5 e 6).

5. Direitos das crianças e mudanças sugeridas.

- As narrativas das crianças, registadas durante os grupos focais, mostram capacidade crítica e criativa para imaginar melhorias no espaço escolar. Dão sugestões sobre o espaço, “pintar a escola de branco” (grupos 1) e sobre o funcionamento: “gostava que tivesse uma televisão e mais brinquedos” (grupos 3). Também referem desejos estéticos (flores, balões, corações) mostrando sensibilidade ao espaço educativo (grupos 4).
- As narrativas das crianças também mostram a importância das relações interpessoais na experiência escolar quando referem a tristeza associada à rejeição por colegas ou à ausência de amizade (grupos 4).
- Embora não sejam verbalizados diretamente como “direitos”, os desejos de mudança revelam preocupações com conforto, bem-estar, segurança e sentido de pertença.

As respostas das crianças, registadas nos grupos focais, mostram que embora as crianças apreciem a escola, o seu bem-estar está diretamente relacionado à qualidade das interações sociais entre pares e com os profissionais e à diversificação das atividades pedagógicas. Demonstram perceber o brincar e o aprender como experiências complementares. Além disso, têm predisposição para participar na melhoria do ambiente escolar, quando têm espaço para se expressar.

5.2.4. Sínteses das Observações das Aulas

As observações descritas – contexto da escola primária e do centro infantil permitiram identificar algumas dimensões em relação a cinco categorias de análise: a organização do espaço, metodologia, interações educativas, participação das crianças e recursos pedagógicos.

No que se refere à organização do espaço foi possível observar que enquanto no Centro Infantil se valoriza a disposição em ilhas e a visibilidade dos materiais, promovendo um ambiente mais acolhedor e propício às interações. Já na Escola Primária observa-se uma disposição tradicional das carteiras em fileiras que pode estar relacionada, entre outros fatores, com o elevado número de alunos por turma (31), o que condiciona o uso do espaço e contribui para uma dinâmica mais centrada na professora

No que respeita à metodologia observa-se uma maior diversidade de estratégias no Centro Infantil, com recurso a canções, dramatizações, trabalho em grupo e exploração do meio. Já na Escola

Primária, predominam práticas expositivas e diretivas, com menor envolvimento de outro tipo de atividades.

As interações educativas no Centro Infantil caracterizam-se por escutar mais as crianças, incentivar à participação e valorizar as contribuições das crianças. Em contraste, na Escola Primária, a professora tende a reforçar os alunos com respostas corretas, não parecendo prestar tanta atenção aqueles que revelam mais dificuldades.

Quanto à participação das crianças, nota-se entusiasmo, curiosidade e vontade de intervir em ambos os contextos. Contudo, essa participação é mais acompanhada e valorizada no Centro Infantil, onde há espaço para expressão e diálogo. Na Escola Primária, dado o número de crianças, por vezes, a participação é desregulada e pouco orientada.

No que se refere aos recursos observa-se que são mais variados no Centro Infantil, com materiais acessíveis e integrados nas atividades. Na Escola Primária, o uso dos recursos é mais limitado e funcional, reduzindo as possibilidades de exploração e descoberta.

5.2.5. Triangulação dos Dados

A triangulação de dados provenientes de múltiplas fontes — entrevistas às profissionais, coordenadores pedagógicos, crianças e observações em sala de aula — permite construir alguma compreensão sobre dinâmicas pedagógicas presentes na classe de iniciação nos dois contextos educativos: a escola primária e o centro infantil.

No que se refere à formação inicial e contínua das profissionais a triangulação revela um consenso quanto à insuficiência da formação inicial para o trabalho na classe de iniciação. Nenhuma das profissionais entrevistadas teve formação específica para este nível. A formação contínua é valorizada por todos os intervenientes, sendo destacada a necessidade de aprofundar temas como metodologias participativas, jogos e expressão das crianças. Esta lacuna formativa reflete-se nas práticas observadas, nos dois contextos, mas com maior incidência na escola primária, onde predominam estratégias tradicionais e pouco adaptadas às especificidades da infância.

As observações demonstram que o centro infantil favorece uma organização do espaço mais flexível e acolhedora, com carteiras dispostas em ilhas e materiais acessíveis. Em contrapartida, a escola primária apresenta um espaço tradicional e pouco estimulante. A necessidade de melhoria do espaço é corroborada pelas crianças nos grupos focais, que sugerem melhorias físicas no ambiente

escolar, com mais brinquedos, decoração e espaços de brincar. A importância do espaço como fator pedagógico é evidente, embora pouco valorizada nos discursos dos coordenadores. A ausência desta dimensão nas falas dos coordenadores sugere que ainda não é plenamente reconhecida como componente pedagógica estruturante.

Alguma diversidade de metodologias adotadas é mais notória no centro infantil, onde são utilizadas canções, dramatizações, atividades em grupo e exploração do meio. Na escola primária, predominam a explicação e repetição, com menor valorização de atividades de jogo. As crianças, nos grupos focais, manifestam preferência por atividades diversificadas e expressam desagrado face à repetição ou à falta de dinamismo. As profissionais entrevistadas reconhecem a necessidade de enriquecer as suas práticas, mas identificam e explicitam limitações formativas e materiais. Em ambos os contextos reconhece-se a importância de formação contínua que aborde práticas pedagógicas mais adequadas à infância.

As crianças participantes nos grupos focais demonstram desejo de participar ativamente nas atividades e na melhoria do contexto escolar. As observações parecem indicar que essa participação é mais visível e reconhecida no centro infantil, onde se valorizam as iniciativas das crianças no quotidiano pedagógico, em comparação com a do que na escola primária., onde essa participação parece ocorrer de forma menos sistemática. A escuta, a valorização das ideias e o respeito pelos ritmos das crianças são mais visíveis nos contextos onde há maior abertura pedagógica. Os discursos das profissionais ainda não integram a participação como um direito da criança, mas reconhecem a importância do diálogo.

A escassez de recursos é uma constante em ambos os contextos. No entanto, no centro infantil, a criatividade da profissional permite uma utilização mais rica e variada de materiais, incluindo recicláveis e elementos naturais. Na escola primária, o uso de materiais é limitado. As crianças mencionam a falta de brinquedos e conforto, o que evidencia a relação entre os recursos e o bem-estar infantil. Os resultados mostram que a qualidade e diversidade dos recursos dependem da iniciativa individual das profissionais e da escola ou do centro infantil, sendo um ponto crítico que afeta diretamente a qualidade das aprendizagens.

5.3. Análise e Discussão dos Resultados

5.3.1. Formação inicial e contínua

5.3.1.1. Formação inicial

A classe de iniciação constitui uma etapa importante no percurso educativo, fazendo a ponte entre o brincar — expressão natural da infância — e o início da aprendizagem formal.

A formação inicial de professores nessa fase enfrenta desafios profundos. Exige não apenas conhecimentos e saberes profissionais especializados, mas também sensibilidade para lidar com crianças que estão a iniciar o seu percurso educativo, muitas vezes com realidades sociais, culturais e emocionais muito distintas.

Os dados apresentados indicam que tanto a professora Dália como a educadora Malva não tiveram a classe de iniciação como foco na sua formação inicial, o que levanta questões sobre a preparação dos educadores para trabalhar com crianças neste nível de ensino em Angola. O facto de ambas terem procurado esta experiência demonstra interesse pessoal e proatividade no seu desenvolvimento profissional, embora isso não substitua uma formação específica e adequada.

O Decreto Presidencial n.º 160/18 estabelece que os profissionais que lecionam na classe de iniciação devem possuir determinadas habilitações. Este quadro legal evidencia a necessidade de assegurar a qualidade do ensino e da formação dos educadores. O documento especifica que os educadores podem ter diferentes formações académicas, mas todas devem incluir uma componente pedagógica, o que é essencial para garantir que os profissionais estejam aptos a enfrentar os desafios da educação infantil.

A adaptação de professores ou educadores a esta classe pode resultar em profissionais que não estão totalmente preparados para lidar com as complexidades do ensino na classe de iniciação, o que pode comprometer a qualidade das aprendizagens das crianças. Neste sentido, a formação inicial docente assume-se como um vetor essencial, não apenas para garantir a competência profissional, mas também para sustentar práticas educativas fundamentadas nos pressupostos teóricos e metodológicos da educação de infância, conforme defendem Duarte & Moreira (2020) e Day (2021).

5.3.1.2. Formação específica

A análise dos dados apresentados sobre a formação específica da professora Dália e da educadora Malva revela aspetos importantes relativamente à qualificação e preparação dos educadores no contexto da educação de infância em Angola.

A professora Dália, que não possui formação específica, representa uma realidade preocupante, dado que o estágio durante a sua formação inicial decorreu em turmas da 7.^a e 8.^a classes, o que indica que está a lecionar num nível para o qual não possui a devida formação técnica. Esta situação pode comprometer a qualidade do ensino, uma vez que uma formação adequada é essencial para proporcionar uma educação de qualidade que vá ao encontro das necessidades dos alunos. A falta de formação específica pode conduzir a uma abordagem pedagógica inadequada e a dificuldades em lidar com as particularidades do processo de ensino e aprendizagem na classe de iniciação (Zau, 2022).

Por outro lado, a educadora Malva, que concluiu um curso técnico-profissional orientado para a educação infantil e obteve formação como vigilante de infância, apresenta uma trajetória mais alinhada com as exigências da área. A sua experiência de estágio numa creche demonstra uma imersão prática que pode enriquecer a sua atuação como educadora. A formação técnica que possui é fundamental, pois proporciona conhecimentos e competências diretamente aplicáveis ao trabalho com crianças pequenas, promovendo um ambiente de aprendizagem mais seguro e estruturado.

A Escola Nacional de Formação de Técnicos de Serviço Social e os cursos oferecidos, como o de educador de infância e o de vigilante de infância, evidenciam a existência de estruturas formativas que visam qualificar profissionais para a educação infantil. A duração desses cursos, que varia entre cinco e dez meses, e a exigência de uma escolaridade mínima, parecem ser uma tentativa de colmatar a necessidade de educadores qualificados, especialmente nas classes de iniciação (Alfredo e Tortella, 2014; Rede EPT & APDES, 2020).

Outro aspeto que se destaca no Plano Curricular do Ensino Secundário Pedagógico (MED, 2019) refere-se à sobreposição das unidades curriculares destinadas à formação de educadores de infância e de professores do ensino primário no ensino secundário pedagógico em Angola. Esta configuração curricular levanta questões relevantes sobre a construção de identidade profissional dos docentes.

Do mesmo modo, a falta de formação específica para os professores da classe de iniciação compromete a qualidade das práticas educativas, uma vez que estes profissionais enfrentam dificuldades acrescidas para compreender as necessidades de cada criança e adotar metodologias adequadas às características e às idades das crianças.

Como sublinha Craveiro (2016), essa identidade é essencial para que as práticas educativas se ajustem às exigências e particularidades de cada nível de ensino.

Os cursos de formação inicial para educadores e professores têm como finalidade primordial dotar os futuros docentes das competências, conhecimentos, atitudes e valores necessários ao desempenho eficaz da profissão. Estes cursos devem ter em consideração os perfis de qualificação exigidos para o exercício da docência, bem como os programas oficiais das disciplinas para as quais conferem habilitação (Decreto n.º 273/20, de 21 de outubro). Consequentemente, torna-se imprescindível que os planos curriculares destes cursos garantam uma distinção clara e rigorosa entre os conteúdos específicos destinados à formação de educadores de infância e aqueles orientados para a preparação de professores do ensino primário. Essa diferenciação é fundamental para assegurar uma formação ajustada às exigências pedagógicas e didáticas de cada nível educativo, promovendo, assim, práticas profissionais mais especializadas e eficazes.

A diferenciação formativa assume, assim, um papel central na consolidação de identidades profissionais sólidas, permitindo que os educadores desenvolvam práticas pedagógicas ajustadas às especificidades de cada nível de ensino. Neste contexto, torna-se imperativo que as instituições de formação inicial promovam uma revisão crítica e sistemática dos seus planos curriculares, de forma a garantir a coerência entre a formação ministrada e as competências requeridas para o exercício da docência (Day, 2021; Marcelo, 2009)

A adoção de planos de estudo diferenciados e adequados não só contribuirá para o fortalecimento das identidades profissionais dos educadores e professores, como também permitirá uma resposta mais eficaz aos desafios inerentes à prática educativa nos diferentes níveis de ensino, assegurando, assim, uma educação de maior qualidade para as crianças.

5.3.1.3. Formação Contínua

A formação contínua de professores revela um panorama complexo e multifacetado, destacando tanto as iniciativas individuais como as lacunas existentes neste processo.

Inicialmente, a abordagem da professora Dália constitui um exemplo positivo de como a valorização dos conhecimentos prévios das crianças pode enriquecer a prática educativa. Ao afirmar integrar a bagagem cultural e social dos alunos na sua formação contínua, Dália não só reconhece a importância do contexto familiar, como também enriquece a sua própria prática pedagógica, criando um ambiente de aprendizagem mais significativo e contextualizado.

Por outro lado, a iniciativa da instituição, conforme mencionada pelo subdiretor pedagógico Yucca, de promover formações gerais e incentivar capacitações nas Zonas de Influência Pedagógica (ZIP), demonstra uma preocupação em oferecer oportunidades de desenvolvimento profissional aos educadores. Contudo, o Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente, que orienta a necessidade de programas diferenciados de desenvolvimento de competências, reforça a ideia de que a formação deve ser mais personalizada e contextualizada. A unificação de educadores e professores de diferentes áreas numa única sala de formação, abordando os mesmos temas, pode ser contraproducente, pois ignora as especificidades e necessidades de cada grupo de docentes (Decreto Presidencial n.º 205/18, de 3 de setembro).

A dedicação da educadora Malva em realizar pesquisas e procurar atualização pedagógica junto de outros profissionais constitui um exemplo inspirador de como a formação contínua pode ser enriquecida através da colaboração e da troca de experiências. A participação em momentos de atualização a cada trimestre pode, quando bem implementada, ser uma prática enriquecedora para o aperfeiçoamento das metodologias educativas. No entanto, estas atualizações não devem ser abordadas de forma comercial e desconectadas da realidade educacional; é fundamental que não se limitem à mera transmissão de conhecimentos, que muitas vezes desconsidera as experiências práticas dos professores (Ferreira e Santos, 2016).

A discussão aponta para a necessidade de uma reformulação na abordagem da formação contínua dos professores. É essencial que as instituições de ensino considerem as realidades e experiências dos educadores, promovendo formações que sejam verdadeiramente pertinentes e que contribuam para o desenvolvimento profissional de forma significativa. Além disso, a personalização e a contextualização da formação, tal como ocorre no modelo de formação de professores baseado na focalização na escola, são fundamentais para que os professores se sintam valorizados e capacitados a enfrentar os desafios da educação contemporânea (Nogueira, 2007).

5.3.2. Caracterização da Classe de Iniciação

Na subcategoria relativa à composição da turma, observou-se que a turma da professora Dália é composta por 36 alunos. Este número está no limite máximo permitido pelo Decreto Presidencial n.º 276/19, que regulamenta o Subsistema de Ensino Geral, estabelecendo que cada sala de aula pode ter até 36 alunos. Contudo, de acordo com o Decreto Presidencial n.º 195/23, regulador do subsistema de educação pré-escolar, deveria ter um limite de 25 crianças para a faixa etária dos 4 aos 5 anos. A presença de 36 alunos na turma da professora Dália não só contraria esta diretriz, como também dificulta a implementação de práticas pedagógicas diferenciadas e centradas na criança, agrava a sobrecarga profissional da professora, inviabilizando o acompanhamento individualizado dos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, coloca em risco o bem-estar emocional e físico das crianças, ao reduzir significativamente as oportunidades de interação afetiva, de exploração autónoma e de construção de aprendizagens significativas.

Por outro lado, a turma da educadora Malva, com 23 alunos, parece estar mais alinhada com as expectativas do coordenador pedagógico, que previa um total de 30 alunos. A divisão das turmas, embora necessária devido ao elevado número de crianças, resultou numa turma que ainda se encontra abaixo do limite máximo estabelecido, o que pode ser interpretado como uma tentativa de organizar um ambiente educativo mais rico e de melhorar a qualidade do ensino, proporcionando um contexto educativo mais estimulante e desafiante para as crianças.

O rácio aluno/professor na província de Malanje é de 30 alunos por professor, segundo dados do Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística do Ministério da Educação de Angola (2025). Este rácio evidencia o esforço das instituições em manter as turmas dentro de parâmetros aceitáveis, considerando as condições atuais do sistema de ensino. Contudo, o número ideal de alunos por turma recomendado para a educação pré-escolar é de 25 crianças. Esta discrepância entre a realidade observada e as normas regulamentares demonstra as dificuldades estruturais enfrentadas pelas escolas em Angola para assegurar condições pedagógicas adequadas.

A questão da elevada densidade populacional, mencionada pelo subdiretor pedagógico, é um fator relevante que impacta diretamente a composição das turmas em Angola. A dificuldade em manter turmas com o número ideal de alunos evidencia um desafio significativo enfrentado pelas instituições de ensino, já que a necessidade de acomodar mais crianças do que o recomendado pode comprometer a qualidade do ensino e o desenvolvimento das crianças (Zau, 2022; INIDE, 2013).

A situação das turmas sob a responsabilidade da professora Dália e da educadora Malva ilustra as dificuldades enfrentadas pelas instituições educativas em Angola. A busca por soluções que respeitem os limites estabelecidos e garantam um ensino de qualidade deve ser uma prioridade para as administrações escolares.

5.3.2.1. Percurso Escolar das Crianças

Relativamente ao percurso escolar das crianças, os dados revelam disparidades no acesso à educação entre as turmas, apontando para questões estruturais que afetam a educação pré-escolar em Angola.

A ausência de informações sobre o percurso escolar anterior das crianças na turma da professora Dália sugere uma lacuna na comunicação e no acompanhamento educativo. Esta lacuna não tem em conta a continuidade educativa e pode dificultar a identificação das necessidades específicas de cada criança e limitar a capacidade da professora para planificar atividades que respondam eficazmente a todos. Em contraste, a educadora Malva observa que a maioria das suas crianças já frequentava a creche, o que pode favorecer um ambiente de aprendizagem mais integrado e familiarizado.

Esta situação reflete um problema sistémico na oferta de educação pré-escolar em Angola. O Currículo de Educação Pré-Escolar (INIDE, 2013) destaca a insuficiência de vagas em estabelecimentos estatais, o que limita o acesso à educação pré-escolar. A necessidade de oferecer turmas de iniciação em escolas do ensino primário é um indicador claro de que a infraestrutura educacional está aquém das necessidades das crianças. Segundo o princípio da Universalidade, todos os indivíduos têm direitos iguais no acesso, frequência e sucesso escolar em todos os níveis de ensino, garantindo a igualdade de oportunidades (Lei n.º 32/20, de 12 de agosto).

A Por outro lado, a predominância de instituições privadas na oferta de educação pré-escolar (INIDE, 2013) pode acentuar desigualdades sociais, dado que muitas famílias não dispõem de condições financeiras para suportar os custos dessas escolas, perpetuando um ciclo de desigualdade e limitando as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem.

Assim, garantir a continuidade e o funcionamento das turmas de iniciação constitui um passo importante para mitigar as barreiras de acesso à educação pré-escolar (CNAC, 2011). Contudo, é urgente melhorar as condições das escolas e promover políticas inclusivas que assegurem a todas as crianças o acesso a uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida (Malaguzzi, 1993)

5.3.2.2. Currículo da Classe de Iniciação

A professora Dália e o subdiretor pedagógico demonstram consciência de que o currículo constitui um instrumento fundamental para promover o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, mesmo que existam diferenças nos níveis de assimilação. Este reconhecimento revela uma postura pedagógica sensível à diversidade das capacidades individuais, reforçando a importância de um currículo flexível e inclusivo, capaz de acomodar diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, esta abordagem não só valoriza a equidade educativa, como também favorece práticas mais diferenciadas e responsivas às necessidades concretas do grupo de alunos.

A educadora Malva, embora considere o currículo adequado, manifesta a necessidade de reforço em algumas disciplinas. Esta percepção indica que, apesar da adequação geral, existem lacunas que podem comprometer a eficácia do currículo em determinadas áreas do conhecimento. Por sua vez, o coordenador Urtiga sublinha que o currículo é apropriado, especialmente na área da comunicação, enfatizando a importância de se estabelecerem bases sólidas para o desenvolvimento da linguagem, aspeto essencial na educação infantil.

A opção da política educativa angolana, por um currículo estruturado revela uma estratégia deliberada para garantir que a aprendizagem não dependa exclusivamente das competências dos educadores. Esta abordagem reconhece a importância da formação e das competências dos profissionais, mas também valoriza a padronização dos resultados de aprendizagem (Rede EPT & APDES, 2020).

Em contraponto, as políticas educativas que se fundamentam nas a orientações curriculares (OCEPE) promovem princípios que permitem aos educadores tomar decisões informadas sobre as suas práticas, conferindo flexibilidade para adaptar as abordagens às necessidades específicas dos alunos (Infante, 2008; Cardona, 2008).

A ideia de que as propostas de desenvolvimento curricular devem considerar o crescimento global da criança implica que o currículo deva ser dinâmico e adaptável, permitindo aos educadores implementar estratégias ajustadas às particularidades das suas turmas.

A opção por um currículo estruturado em Angola constitui uma decisão estratégica fundamentada nas limitações sistémicas que desafiam a qualidade e a equidade da educação no país. Entre essas limitações destacam-se a insuficiência de materiais didáticos, a carência de formação contínua e especializada para os educadores, e a heterogeneidade sociocultural e económica entre

regiões. Neste cenário, um currículo estruturado surge como um mecanismo para garantir a uniformização mínima dos conteúdos e assegurar que todas as crianças, independentemente da sua localização ou condição social, tenham acesso a uma base comum de saberes.

Contudo, a adoção de uma estrutura curricular sólida não pode excluir a necessidade de promover espaços de flexibilidade pedagógica, especialmente no que diz respeito à contextualização das práticas educativas. A tensão entre estrutura e flexibilidade torna-se um ponto importante das políticas educativas, exigindo uma abordagem equilibrada que combine orientações claras com margem de autonomia profissional. Ao articular estrutura e flexibilidade, o currículo angolano pode evoluir para um modelo que combine rigor técnico e atenção às necessidades e interesses das crianças para responder aos desafios da educação e contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

5.3.2.3. Conteúdo do Currículo da Classe de Iniciação

As discussões dos dados sobre o Conteúdo do currículo da classe de iniciação revelam uma diversidade de opiniões, entre os profissionais envolvidos:

Tanto a professora Dália, quanto a Educadora Malva reconhecem que os conteúdos estão alinhados com a faixa etária das crianças e com o modo como elas aprendem. Isso sugere uma base comum na percepção de que o currículo é adaptado às características de desenvolvimento das crianças.

O coordenador Urtiga também considera os conteúdos pertinentes, reforçando a ideia de que o currículo precisa se relacionar com as realidades locais. Essa visão é importante, pois indica que o coordenador está atento ao contexto social e cultural em que as crianças estão inseridas.

Porém, o Subdiretor Yucca expressa preocupação em relação à adequação dos conteúdos. Enquanto os educadores veem os conteúdos como adequados, o coordenador acredita que eles podem gerar confusão. Isso pode indicar uma falta de clareza ou uniformidade na implementação do currículo.

Por outro lado, ao abordar os conteúdos curriculares, a professora Dália enfatiza as áreas de comunicação linguística e representação matemática, enquanto a Educadora Malva destaca temas mais específicos como habitação, jardim de infância, escola, profissões e figuras geométricas (INIDE, 2018). Essa diferença de enfoques pode indicar uma falta de familiaridade com a estrutura do currículo que, conforme mencionado, é organizada em áreas interligadas e complementares. Isso sugere que os profissionais de educação talvez podem não estejam completamente integrados na

filosofia curricular ou nas diretrizes estabelecidas (INIDE, 2013), o que evidencia a necessidade de uma maior familiarização e apropriação dos documentos normativos.

A falta de uma compreensão clara do currículo integral pode levar a uma aplicação fragmentada do conteúdo, o que pode ser a raiz das preocupações sobre as dificuldades identificadas nos alunos.

A discussão em torno do currículo da classe de iniciação destaca a importância de uma formação contínua e de uma comunicação clara entre os profissionais de educação. Para que todos os profissionais envolvidos possam alinhar suas práticas e percepções, é essencial que haja um espaço para discussão e reflexão sobre o currículo, suas diretrizes e objetivos. Além disso, a formação dos educadores e professores deve incluir uma compreensão abrangente do currículo, não apenas em termos de conteúdos específicos, mas também em como essas áreas se inter-relacionam para promover uma educação integral.

A diversidade de opiniões, longe de ser um obstáculo, pode ser vista como uma oportunidade para enriquecer a prática pedagógica. O diálogo entre os profissionais sobre suas experiências e percepções pode levar a uma melhor compreensão das necessidades das crianças e favorecer a construção de um currículo mais eficaz, que atenda a todos os aspectos do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

5.3.2.4. Materiais e Recursos Disponíveis

A análise dos dados fornecidos revela um panorama complexo e multifacetado sobre a questão dos materiais e recursos disponíveis para o ensino nas instituições educativas mencionadas.

Tanto a professora Dália, quanto a educadora Malva destacam que não são fornecidos materiais de ensino, apenas o currículo. Estas opiniões são reveladoras de uma carência de recursos que pode impactar diretamente a qualidade da educação. A ausência de materiais pode limitar as possibilidades de ensino e aprendizagem, tornando o currículo teórico e, portanto, menos eficaz na prática.

O subdiretor Yucca e o coordenador Urtiga têm opiniões um pouco diferentes. Yucca declara que o currículo é complementado com alguns itens, através de materiais impressos com ilustrações e programas, ainda que a eficácia desejada não tenha sido atingida, por falta de uma maior variedade de materiais, nomeadamente na área de matemática. No que toca aos materiais e recursos, ressalta que

estes estão especificados no currículo, destacando a importância de o professor ser proativo na procura de materiais adicionais.

Isso implica que, mesmo na ausência de recursos fornecidos pela instituição, a responsabilidade pelos recursos de ensino recai sobre aos educadores, o que pode ser um fardo significativo, especialmente em contextos onde os professores podem estar sobrecarregados ou mal remunerados.

As observações das aulas revelam que as professoras Dália e Malva utilizam alguns de recursos, mesmo que limitados. Isso demonstra criatividade e adaptação ao contexto, mas também reflete uma dependência de materiais improvisados ou não padronizados.

A falta de materiais de ensino adequados e a dependência de recursos improvisados podem comprometer a qualidade da educação. A Lei n.º 3/20, orienta a utilização de materiais didáticos de produção nacional, o que não se verificou durante as aulas.

O Programa da Classe de Iniciação (5 anos) enfatiza que os materiais devem ser simples, acessíveis e adaptados à realidade local. Isso é positivo, porque pode promover a participação ativa das crianças e estimular a criatividade. Contudo, a ausência de uma política consistente de fornecimento de materiais pode comprometer a continuidade das práticas pedagógicas.

Portanto, a proatividade dos professores é uma qualidade admirável, mas não deve ser uma substituição da responsabilidade institucional em fornecer materiais adequados. A eficácia do ensino depende não somente da criatividade dos educadores, mas também da infraestrutura e do suporte que eles recebem.

5.3.2.5. Dificuldades na Lecionação

Ao analisar as dificuldades relatadas pelos diversos intervenientes do processo educativo, observamos que essas problemáticas abrangem diferentes âmbitos: materiais escolares, formação docente, quantidade de alunos e desenho curricular.

A professora Dália destaca como principal obstáculo a falta de materiais escolares essenciais, como cadernos e lápis, fornecidos aos alunos. Essa situação, além de prejudicar o processo de ensino-aprendizagem, aponta para uma contradição com o Artigo 11 da Lei n.º 32/20, que assegura a gratuidade da educação, incluindo materiais escolares em instituições públicas. Tal discrepância sugere falhas na implementação dessa política.

O subdiretor pedagógico Yucca e o coordenador Urtiga abordam a questão da formação docente. Yucca ressalta a falta de capacitação específica para o ensino da classe de iniciação, enquanto Urtiga critica o desenho curricular nacional, que não contempla especificidades para esse nível, uma lacuna evidenciada pelo fato de que muitos professores são oriundos do Magistério Primário, sem formação específica. Tais problemas estão em consonância com Alfredo e Tortella (2014), que apontam, entre outros, a carência de professores qualificados como fator central da fragilidade educacional em Angola.

A educadora Malva chama atenção para o elevado número de alunos em salas inclusivas, agravando os desafios pedagógicos. Essa realidade desrespeita o limite máximo de 30 alunos por turma estipulado pelo Decreto Presidencial n.º 195/23. Além disso, a duração das aulas, conforme o Currículo de Educação Pré-Escolar, deveria ser de 8h às 11h para atender às necessidades da faixa etária, mas o excesso de alunos compromete a qualidade do tempo pedagógico.

A fragilidade na formação de professores, como discutido por Alfredo e Tortella (2014), é um fator crucial que impacta a qualidade do ensino. A carência de formação especializada para a lecionação na classe de iniciação contribui para a perpetuação de práticas educativas ineficazes. A falta de profissionais qualificados pode resultar em um ensino que não atende às exigências do currículo ou às necessidades específicas dos alunos.

Para além da fragilidade da formação docente, outras debilidades já referidas comprometem ainda mais a qualidade da educação na classe de iniciação como o número excessivo de crianças por turma e a escassez de materiais didáticos. A presença de grandes grupos em sala, muitas vezes acima do limite legal estabelecido, dificulta as práticas pedagógicas e limita o acompanhamento individualizado, enquanto a insuficiência de recursos materiais restringe as possibilidades de exploração, expressão e construção ativa do conhecimento por parte das crianças. Estas debilidades, combinadas, revelam um contexto educativo que carece de condições adequadas para garantir experiências de aprendizagem significativas, equitativas e ajustadas às necessidades do desenvolvimento das crianças que frequentam a classe de iniciação.

A referência à Lei n.º 32/20 e à questão da gratuidade do ensino é particularmente relevante. A ausência de materiais por parte dos alunos pode ser vista como uma violação do direito à educação gratuita, levantando questões sobre a responsabilidade do Estado em garantir que todos os alunos tenham acesso aos materiais necessários para a aprendizagem. Essa situação pode exigir uma revisão

das políticas educacionais e de suporte às famílias para assegurar que os direitos das crianças sejam respeitados.

5.3.3. Modos de Fazer Pedagogia na Classe de Iniciação

5.3.3.1. Metodologias Adotadas na Classe de Iniciação

As metodologias empregues pelas professoras Dália e Malva na classe de iniciação apresentam diferenças e refletem algumas diferenças ao nível das abordagens adotadas em relação à proposta curricular oficial (INIDE, 2018).

A professora Dália baseia a sua prática em estratégias mais próximas das tradicionais, com ênfase na explicação e repetição. Embora esta abordagem possa ser útil para a fixação de conteúdos, não está alinhada com a proposta metodológica do Programa da Classe de Iniciação (INIDE, 2018), que valoriza metodologias ativas e participativas, como observação, jogos didáticos, brincadeiras, canções e jogos de papéis. Ao centrar-se, mais frequentemente na transmissão direta e na repetição, Dália reduz as oportunidades de aprendizagem exploratória e colaborativa, limitando a oportunidade de participação e o protagonismo da criança.

Já a professora Malva tende a utilizar estratégias mais diversificadas, como vídeos, músicas e jogos. No entanto, refere que os seus métodos são semelhantes aos utilizados nas turmas da 2.^a, 3.^a e 4.^a classes. Esta observação está em consonância com Zau (2022), que apontou que a metodologia empregue na classe de iniciação frequentemente reproduz a dinâmica do ensino primário, desconsiderando as especificidades da faixa etária.

Ambas as professoras, apesar das diferenças nas suas práticas, afastam-se das metodologias indicadas pelo Programa da Classe de Iniciação (INIDE, 2018).

Embora o programa proponha uma metodologia ativa, centrada na participação, na exploração, na interação e na promoção da autonomia das crianças, a prática pedagógica observada em contexto revela fragilidades que podem comprometer esses princípios. A prática de Dália, caracterizada pela repetição de atividades, tende a restringir as oportunidades de pensamento divergente, criatividade e expressão pessoal, dificultando a construção de significados próprios pelas crianças. Já Malva, ao adotar estratégias típicas do ensino primário — como instrução direta, fichas e enfoque nos resultados — desconsidera as especificidades do desenvolvimento e aprendizagem das crianças da classe de iniciação. Essas abordagens, apesar de bem-intencionadas, podem limitar a

emergência de competências socioemocionais, como a empatia, a autorregulação e a cooperação, bem como inibir a espontaneidade e o envolvimento ativo das crianças nos processos de aprendizagem.

A participação da coordenação na planificação das atividades escolares apresenta variações nos relatos dos entrevistados. Enquanto Dália menciona um acompanhamento trimestral ou mensal e a participação nos encontros na Zona de Influência Pedagógica (ZIP), Yucca refere que a coordenação nem sempre está diretamente envolvida na elaboração das atividades em sala de aula, embora contribua para a escolha das abordagens durante as reuniões da ZIP.

Por outro lado, Malva e Urtiga, relatam um envolvimento mais frequente, com revisão semanal dos cadernos de planeamento e discussão de ideias com os professores.

Estas diferenças influenciam diretamente o tipo de abordagem pedagógica adotada nas salas de aula. Em contextos onde a coordenação exerce um papel mais ativo e colaborativo, tende-se a favorecer práticas participativas, que promovem a autonomia, a exploração e a construção do conhecimento. Por outro lado, nos casos em que o envolvimento da coordenação é mais pontual ou centrado na supervisão formal, observa-se uma maior prevalência de metodologias transmissivas, com foco na repetição de tarefas e na estruturação rígida da planificação. A literatura reforça a importância do envolvimento de todos os intervenientes na educação de infância para garantir a qualidade do ensino (Mata & Pedro, 2021), pelo que a coordenação deve desempenhar um papel ativo não apenas na supervisão, mas também no apoio contínuo à planificação pedagógica.

Ainda que com algumas diferenças, já assinaladas, ambas as profissionais adotam práticas pedagógicas próximas da abordagem pedagógica tradicional com uma visão escolarizada da classe de iniciação. A escolarização da classe de iniciação representa uma tensão entre os princípios pedagógicos da infância e os modelos tradicionais de ensino. Ao procurar impor conteúdos curriculares formalizados, rotinas rígidas e avaliações formais em fase inicial de desenvolvimento, corre-se o risco de não atender a outras dimensões do desenvolvimento como a construção da autonomia, a criatividade, o brincar — pilares fundamentais dessa etapa educativa. Essa antecipação da lógica escolar dificulta a observação de ritmos individuais e transforma o espaço educativo num ambiente de preparação para o futuro, em vez de vivência plena do presente. Uma abordagem que respeite as especificidades da primeira infância requer práticas que priorizem o cuidado, as relações e interações e o jogo reconhecendo que aprender, para a criança pequena, é inseparável do brincar e das relações significativas com os pares e com os adultos.

5.3.3.2. Estratégias que Permitem a Participação do Aluno

A professora Dália e a educadora Malva adotam estratégias distintas para promover a participação ativa dos alunos. Dália valoriza o diálogo, a elaboração conjunta e atividades orais e explicativas, exemplificado pelo uso de materiais concretos em aulas de geometria, como bola e pneu, integrando as vivências dos alunos. Já Malva aposta em experiências práticas e na utilização de vídeos, ligando o conteúdo à realidade dos estudantes.

Apesar das tentativas das profissionais para incentivarem a participação das crianças, nota-se uma discrepância significativa entre as atividades que privilegiam e as preferências das crianças. Embora as profissionais procurem implementar estratégias participativas, parece haver uma desconexão entre o que é ensinado e aquilo que realmente desperta o interesse das crianças. Estas demonstram preferência por atividades mais lúdicas e interativas, alinhadas com as orientações do Programa da Classe de Iniciação do INIDE (2018). As recomendações para trabalho colaborativo em pares e pequenos grupos parecem ir ao encontro dos interesses das crianças, sugerindo que uma maior ênfase em atividades colaborativas poderia aumentar o seu envolvimento.

As narrativas das crianças do Grupo 5, registadas durante o grupo focal, revelam percepções importantes de que não gostam de aulas repetitivas e de tarefas como as vogais, o que pode refletir a predominância de abordagens orais e explicativas utilizadas pelas profissionais, que, embora enriquecedoras em termos de conteúdo, podem não satisfazer as necessidades de envolvimento e interação das crianças. A resistência a atividades monótonas pode indicar a necessidade de diversificação das metodologias de ensino, incorporando práticas que fomentem a criatividade e a socialização.

As preferências das crianças por atividades colaborativas e lúdicas estão em consonância com as propostas de Martlew, Stephen e Ellis (2011) e com o Programa do INIDE (2018). Isto sugere que integrar práticas mais lúdicas e diversificadas em sala de aula, como jogos, dramatizações e rodízios de estações, pode aumentar o envolvimento e o prazer pela aprendizagem. Além disso, a utilização do “*scaffolding*” poderia adaptar as tarefas de escrita, tornando-as mais interativas e menos repetitivas.

Esta análise destaca a importância de ouvir as vozes das crianças e de alinhar as estratégias pedagógicas às suas preferências e necessidades, promovendo uma aprendizagem significativa e participativa.

5.3.3.3. Recursos Necessários para o Processo de Ensino e Aprendizagem

A análise dos dados apresentados revela uma série de questões interligadas que afetam o processo de ensino e aprendizagem nas escolas, com particular enfoque na disponibilidade e adequação dos recursos.

A professora Dália enfrenta limitações de recursos e, em resposta, recorre ao apoio dos colegas. Esta colaboração é essencial em contextos educativos com carência de materiais, pois revela uma cultura de trabalho em equipa e a disposição para encontrar soluções criativas, o que pode resultar em experiências de aprendizagem mais ricas, mesmo perante a escassez.

O subdiretor pedagógico Yucca salienta a importância da coordenação e gestão escolar na procura de recursos adequados. A utilização de recursos locais pode ser uma resposta eficaz às limitações orçamentais, mas também levanta questões sobre a sustentabilidade e a adequação desses materiais. A falta de apoio do Ministério da Educação constitui uma preocupação, pois limita a aquisição de recursos essenciais que poderiam melhorar o ambiente de aprendizagem.

A educadora Malva exemplifica a adaptação e criatividade na utilização de materiais, recorrendo a itens recicláveis e objetos do quotidiano dos alunos. Esta abordagem enriquece o processo de ensino e aprendizagem e promove a consciencialização ambiental, bem como a valorização da criatividade das crianças. Contudo, a dependência da colaboração dos encarregados de educação para a obtenção de materiais pode constituir uma limitação, especialmente em contextos onde as famílias não dispõem de recursos.

A participação ativa das crianças na sugestão de melhorias para o ambiente escolar evidencia uma consciencialização sobre as suas necessidades. As propostas para melhorias estéticas e funcionais, nas falas das crianças recolhidas no grupo focal 1 como a pintura das paredes ou a criação de áreas recreativas, demonstram o desejo por um espaço que favoreça a aprendizagem e o bem-estar. O estudo de Ogunode & Ojo (2021) reforça a importância da infraestrutura escolar como elemento essencial para um ambiente de aprendizagem seguro e estimulante.

O currículo de educação pré-escolar mencionado no Decreto n.º 195/23 destaca a importância de salas adequadas às necessidades físicas e cognitivas das crianças. Esta conformidade com as diretrizes curriculares é vital para garantir um ensino eficaz, e a investigação de Ogunode & Ojo (2021) reforça que a infraestrutura escolar deve ser apropriada à faixa etária, em consonância com as sugestões apresentadas pelas crianças.

Há, assim, uma necessidade clara de políticas que assegurem ambientes educativos seguros e materiais pedagógicos diversificados e adequados. É também necessário promover a formação dos profissionais, de modo a capacitá-los para lidar com as limitações, e encontrar estratégias de apoio junto das famílias e da comunidade e para proporcionar experiências significativas aos alunos.

5.3.3.4. Relações com a Família e a Comunidade

Os relatos apontam para uma participação familiar reduzida na planificação das atividades escolares. Tanto Dália como Yucca afirmam que a presença das famílias nesse processo é praticamente inexistente. Malva destaca a ausência de procedimentos que incentivem essa colaboração, enquanto Urtiga refere que os pais apenas são envolvidos em eventos pontuais, como gincanas pedagógicas e feiras de ciências, mas não na planificação curricular.

A redução da participação familiar é interpretada à luz da teoria apresentada por Schweinhart et al. (2010), que se refere ao aumento da inserção das mães no mercado de trabalho. Este fenómeno levou muitas famílias a transferir para os centros de educação de infância e para as instituições escolares parte das responsabilidades associadas ao cuidado e à aprendizagem das crianças. Deste modo, embora as famílias reconheçam o valor da educação na primeira infância, a sua participação direta nas atividades escolares tende a diminuir devido a constrangimentos de tempo e exigências profissionais.

A falta de mecanismos eficazes para envolver as famílias no planeamento pode ser um fator que limita a qualidade educativa. Vidal e Pires (2022) sublinham que uma comunicação adequada entre famílias e escolas promove o sentimento de pertença e bem-estar, favorecendo o desenvolvimento das crianças. Assim, é necessário criar estratégias que aproximem os pais do processo educativo desde o seu planeamento, e não apenas em momentos pontuais.

A formação contínua dos professores nas ZIP incide sobre áreas gerais como o ensino da Língua Portuguesa, Matemática, Diferenciação Pedagógica e Educação Especial (MED, 2017), mas não aborda especificamente as metodologias a utilizar na classe de iniciação, nem estratégias para promover a participação familiar na planificação escolar, o que pode contribuir para a ausência de procedimentos eficazes mencionada por Malva.

Os modelos pedagógicos analisados fornecem orientações para melhorar a participação familiar na escola. O modelo High/Scope incentiva a participação ativa dos pais na rotina escolar; a Pedagogia Montessori valoriza a colaboração entre família e escola para garantir a continuidade do

processo educativo; e a abordagem pedagógica Reggio Emilia destaca o compromisso cívico das famílias na educação, promovendo a coesão social e a participação ativa na organização do ambiente escolar (Hohmann & Weikart, 1997; Oliveira et al., 2021; Gomes, 2014; Schaberle et al., 2014; Pereira, 2021). Através do envolvimento dos pais na educação dos filhos, o professor pode conhecer o contexto familiar, os interesses e as necessidades das crianças, adequando assim as suas propostas pedagógicas às expectativas das famílias.

5.3.4. Necessidades de Formação

5.3.4.1. Necessidade de um Plano de Formação Contínua para os Professores que Lecionam a Classe de Iniciação

É notório um desalinhamento estrutural nas formações contínuas promovidas pelas ZIP (Zonas de Influência Pedagógica). Estas formações são organizadas de forma demasiado genérica, sem atender às necessidades específicas dos educadores que trabalham na classe de iniciação, a qual apresenta características muito particulares. Este desalinhamento leva a que os educadores e professores da classe de iniciação continuem a enfrentar dificuldades na adaptação de estratégias, metodologias e recursos adequados à realidade das crianças.

Há, assim, uma necessidade de um plano de formação contínua para professores que lecionam a classe de iniciação, amplamente reconhecida pelos participantes do estudo. Dália enfatiza a importância da formação contínua devido ao carácter dinâmico do ensino, enquanto Yucca aponta que a insuficiência de formação adequada gera desafios para os educadores. Malva reforça a necessidade de capacitação contínua para que os professores estejam preparados para lidar com a diversidade dos alunos, e Urtiga salienta que a atualização didática e pedagógica deve ser constante.

As inquietações expressas pelos entrevistados estão associadas às competências essenciais na formação de professores apresentadas por Flores (2015), tais como o conhecimento disciplinar, a integração entre teoria e prática e a aprendizagem contínua. Por exemplo, quando Malva aborda a diversidade, alinha-se à competência de integração entre teoria e prática, necessária para adaptar estratégias pedagógicas a diferentes perfis de alunos; a preocupação de Urtiga com a atualização constante relaciona-se diretamente com a competência de aprendizagem contínua e ao longo da vida; já Dália, ao referir o dinamismo do ensino, associa-se às competências de dinamismo, criatividade e liderança.

A legislação angolana prevê já iniciativas para a qualificação docente. O Decreto Executivo n.º 59/21, de 10 de março, estabelece políticas para assegurar cursos de agregação voltados para a qualificação profissional na educação pré-escolar e no ensino primário.

Yucca sugere que o programa de capacitação contínua deve preencher as lacunas identificadas pelos professores. Esta visão está alinhada com o modelo de racionalidade construtiva/reflexiva, segundo Pinho et al. (2013), que defende a valorização da reflexão como meio de construção de saberes. Este modelo contrasta com a racionalidade tecnicista, predominante nas ZIP, que orienta a formação para a aquisição e reprodução de saberes impostos externamente.

A implementação de um plano de formação contínua baseado no modelo construtivista-reflexivo representa uma estratégia essencial para promover a autonomia profissional e fortalecimento de competências pedagógicas e dos professores. Este modelo valoriza a prática como fonte de conhecimento, incentivando processos formativos que se articulam com as experiências concretas dos docentes e promovem a reflexão crítica sobre o próprio fazer educativo. Ao tornar a formação num processo dinâmico e contextualizado, alinhado às necessidades reais da sala de aula, não apenas se potencializa a capacidade dos professores de enfrentarem os desafios diários, como também se fomenta a inovação pedagógica e o compromisso com práticas inclusivas, significativas e equitativas.

Além disso, a literatura evidencia que melhorias nos padrões educacionais e nos resultados de aprendizagem dos alunos estão diretamente relacionadas a uma formação docente que valorize a investigação sobre a prática, o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional ao longo da vida (Flores, 2015). Essa abordagem favorece a construção de uma cultura profissional mais crítica, aberta à mudança e comprometida com a qualidade educativa. Dessa forma, a formação contínua deixa de ser um mero cumprimento institucional e passa a ser concebida como um processo intencional de transformação pedagógica e pessoal, essencial para o fortalecimento da identidade docente e para a melhoria efetiva das experiências escolares. Além disso, a literatura evidencia que melhorias nos padrões educacionais e nos resultados de aprendizagem dos alunos estão diretamente relacionadas a uma formação docente que valorize a investigação sobre a prática, o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional ao longo da vida (Flores, 2015). Essa abordagem favorece a construção de uma cultura profissional mais crítica, aberta à mudança e comprometida com a qualidade educativa. Dessa forma, a formação contínua deixa de ser um mero cumprimento institucional e passa a ser concebida como um processo intencional de transformação pedagógica e pessoal, essencial para o fortalecimento da identidade docente e para a melhoria efetiva das experiências escolares.

5.3.4.2. Temas de Interesse para a Formação Contínua

A formação contínua dos professores é um elemento essencial para a qualidade do ensino, e a diversidade de temas apresentados pelos participantes do estudo evidencia a necessidade de uma abordagem multidimensional e interdisciplinar na capacitação docente.

A professora Dália destaca a importância das brincadeiras, jogos e canções, salientando que as crianças estão mais recetivas a atividades lúdicas. Esta visão está em consonância com as concepções pedagógicas que defendem a aprendizagem através do lúdico como forma de envolvimento e desenvolvimento cognitivo na infância (Martlew, Stephen e Ellis, 2011; INIDE, 2018). Estas ideias alinham-se ainda com a valorização do brincar, entendido como um direito e uma atividade natural e privilegiada para o desenvolvimento integral da criança. Brincar não é apenas uma forma de ocupar o tempo, mas sim uma atividade rica e estimulante. Como refere Carlos Neto (2020), o brincar apresenta inúmeras vantagens, nomeadamente: o desenvolvimento da dimensão psicomotora; a promoção da criatividade, autoconfiança, cooperação social, capacidade de iniciativa, resolução de problemas e tomada de decisão; a aquisição de valores éticos, sensibilidade artística, empatia, humildade, cooperação e sentimento de pertença.

Por sua vez, o subdiretor pedagógico Yucca salienta a necessidade de aprofundamento nas metodologias de ensino na classe de iniciação, bem como na educação para a cidadania e na organização do ensino. Estas preocupações apontam para uma abordagem mais estrutural e organizacional, visando uma educação mais sistemática e voltada para a formação de cidadãos conscientes.

A educadora Malva enfatiza a inclusão e a necessidade de construir parcerias efetivas entre pais e professores. Esta perspetiva realça a importância de um ensino colaborativo, onde a relação entre escola e família seja fortalecida para garantir um desenvolvimento mais integral das crianças.

O coordenador Urtiga propõe a abordagem de temas relacionados com a comunicação, linguística e adequação do ensino da Matemática a situações concretas da vida dos alunos. Esta visão reforça a necessidade de uma aprendizagem significativa, na qual os professores contextualizem os conteúdos teóricos de forma prática e aplicável ao quotidiano dos estudantes.

A diversidade destes temas está em consonância com a ideia defendida por Pinho, Cró e Dias (2013), que sublinham a importância de uma formação interdisciplinar e de uma formação teórico-prática como meio para fortalecer a credibilidade profissional do educador de infância. Esta abordagem

permite que os professores desenvolvam competências mais abrangentes e articuladas, resultando numa educação mais integrada e eficaz.

Além disso, é fundamental considerar as diretrizes legais para a formação contínua de professores. O artigo 50.º da Lei n.º 32/20, de 12 de agosto, determina que a formação contínua dos professores e agentes de educação em Angola deve ser assegurada preferencialmente por instituições de ensino superior pedagógico. Esta exigência reforça a necessidade de garantir que a formação decorra dentro de padrões académicos e institucionais que assegurem a qualidade do ensino oferecido aos professores.

5.4. Síntese do Capítulo

O Capítulo V aborda a análise dos resultados do presente estudo, centrado na educação pré-escolar em Malanje, Angola, com enfoque nas instituições Centro Infantil Pedras Negras de Pungo Andongo e Complexo Escolar Quedas de Calandula. O contexto da investigação revela que o Centro Infantil Pedras Negras de Pungo Andongo iniciou as suas atividades em 2016, tendo como objetivo a formação integral das crianças. Já o Complexo Escolar, fundado em 1974, passou por diversas alterações administrativas e físicas, refletindo a história conturbada do país.

As entrevistas realizadas com educadoras revelaram lacunas significativas na formação inicial e contínua. A professora Dália e a educadora Malva, embora reconheçam a importância da formação contínua, não receberam a preparação específica para atuar na classe de iniciação, o que compromete a qualidade do ensino. Os currículos são considerados adequados, mas existe a perceção de que os materiais e recursos disponíveis são escassos e inadequados. As metodologias de ensino empregues variam, com Dália a adotar métodos tradicionais e Malva abordagens mais dinâmicas, embora ambas ainda se afastem das práticas recomendadas.

Os grupos focais com as crianças demonstraram que estas gostam da escola e das atividades lúdicas, mas expressaram desagrado relativamente a atividades repetitivas e à falta de materiais. A análise também evidenciou a superlotação das turmas, com a turma da professora Dália a exceder o limite regulamentar, o que pode comprometer a atenção individualizada.

A discussão enfatiza a necessidade urgente de formação contínua e específica para os educadores, abordando temas como inclusão, metodologias ativas e a importância da participação familiar no processo educativo. O capítulo conclui que a qualidade da educação infantil em Angola

requer uma reavaliação das políticas educativas, a alocação adequada de recursos e uma formação sólida para os educadores, visando um ensino que respeite as especificidades do desenvolvimento da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de educadores de infância e professores do ensino primário para a classe de iniciação no município de Malanje, Angola, é um tema de extrema relevância, considerando a importância da educação na primeira infância para o desenvolvimento e aprendizagem integral das crianças. Esta pesquisa, ao abordar as práticas, desafios e necessidades formativas dos educadores e professores, revelou uma série de “*insights*” que não apenas enfatizam a urgência de uma formação de qualidade, mas também a necessidade de mudanças no sistema educacional angolano.

Este estudo teve como objetivo geral compreender as concepções e práticas pedagógicas de educadores de infância e professores do ensino primário da classe de iniciação, visando sustentar a construção de um programa de formação docente capaz de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem das crianças. Os objetivos específicos permitiram caracterizar os contextos educativos, identificar concepções pedagógicas, descrever práticas docentes, levantar necessidades formativas e desenhar um programa formativo ajustado ao contexto angolano.

A pergunta central de investigação — Como favorecer a formação de educadores de infância e professores do ensino primário que lecionam na classe de iniciação para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem das crianças? — foi respondida com base na análise qualitativa de dados recolhidos por entrevistas, observações e grupos focais em dois contextos distintos: um centro infantil e uma escola do ensino primário no município de Malanje.

A análise dos resultados evidencia que a formação inicial e contínua de professores e educadores que atuam na classe de iniciação em Angola apresenta desafios relevantes e áreas de potencial melhoria, nomeadamente no que se refere à abordagem da metodologia de educação pré-escolar. Estes resultados suscitam uma reflexão crítica sobre a qualidade e pertinência dos conteúdos formativos, bem como sobre a adequação das práticas pedagógicas às exigências do trabalho com crianças da classe de iniciação.

Os dados revelam que a formação inicial dos professores é marcada por uma escassa valorização da pedagogia da infância enquanto área de saber com especificidades próprias. Os conteúdos curriculares privilegiam abordagens generalistas e teóricas, descurando as dimensões do desenvolvimento da criança, a centralidade das relações e interações, a importância do jogo e do brincar e da organização do ambiente educativo que promova o brincar, a linguagem, a comunicação, a imaginação e a descoberta como elementos fundamentais da aprendizagem e centrais no trabalho

com crianças dos 5 aos 6 anos. Também se registam lacunas no domínio da planificação e gestão curricular adequada para as crianças que frequentam a classe de iniciação.

A formação inicial, muitas vezes, não contempla especificamente as particularidades da educação a nível da classe de iniciação, o que compromete a preparação dos profissionais para trabalhar com crianças pequenas em contextos diversos, especialmente quando existe sobreposição de percursos formativos entre educação pré-escolar e ensino primário.

Os resultados obtidos fornecem contributos significativos para a formação inicial e contínua dos docentes que atuam na classe de iniciação, entre os quais se destacam:

A identificação de lacunas formativas tanto ao nível da pedagogia da infância como no domínio da planificação e gestão curricular apropriada para crianças entre os 5 e os 6 anos;

A constatação da prevalência de práticas transmissivas e pouco ajustadas ao desenvolvimento infantil, mesmo em contextos onde atuam educadores de infância;

A valorização de ambientes educativos que promovam o brincar, a linguagem, a comunicação, a imaginação e a descoberta como elementos fundamentais da aprendizagem;

O reconhecimento da importância de programas de formação contínua que articulem teoria e prática e que valorizem o conhecimento situado e colaborativo;

A proposta concreta de um programa de formação contínua com base nas necessidades identificadas, contribuindo para uma resposta formativa contextualizada.

Os resultados obtidos permitem constatar uma prevalência de práticas pedagógicas transmissivas e pouco ajustadas ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças que frequentam a classe de iniciação, mesmo em contextos onde atuam educadores de infância.

Esta constatação está em consonância com a preocupação de Oliveira-Formosinho (2007) de currículos de formação docente e de práticas pedagógicas, onde predomina uma lógica escolarizante, que ignora a criança como protagonista do seu processo de aprendizagem e as características singulares das crianças pequenas. A ausência de uma base epistemológica sólida que sustente a prática educativa com esta faixa etária compromete a construção de uma identidade profissional especializada.

A formação específica demonstra a necessidade de uma diferenciação clara entre as habilitações de educadores de infância e professores do ensino primário, garantindo o desenvolvimento

de identidades profissionais alinhadas às exigências de cada nível, o que impacta diretamente na qualidade das práticas pedagógicas.

Outro aspeto crítico identificado é a fraca ligação entre a formação teórica e a prática pedagógica efetiva. As profissionais relatam dificuldades em desenvolver a sua ação pela ausência de experiências formativas em contextos reais da classe de iniciação. Não existem, em muitos cursos, estágios específicos nas classes de iniciação, o que limita a capacidade de transpor o conhecimento para situações concretas. No estágio o futuro professor tem oportunidades de realizar experiências significativas, que promovem as competências profissionais práticas necessárias a um desempenho eficaz e autónomo e que favorecem a construção da identidade profissional (Alarcão, 2001)

Este hiato entre formação e prática é amplamente discutido por Schön (1983), que destaca a importância da reflexão na ação e da construção de saberes práticos através da experiência vivida. A formação docente que não inclui uma componente prática significativa pode tornar-se descontextualizada e, por vezes, irrelevante para os desafios do terreno.

A análise das respostas das profissionais evidencia que a formação é marcada por metodologias transmissivas, centradas na exposição oral e na memorização de conteúdos. Há uma escassa valorização do trabalho colaborativo, da problematização e da reflexão crítica sobre a prática. Como resultado, os futuros profissionais reproduzem essas mesmas práticas nos contextos escolares, perpetuando um modelo pedagógico desadequado às necessidades das crianças da classe de iniciação.

As limitações identificadas têm consequências diretas na qualidade da educação oferecida às crianças da classe de iniciação. A ausência de uma formação especializada conduz a práticas pouco sensíveis às necessidades do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, muitas vezes marcadas por exigências escolares desajustadas à idade e à maturidade das crianças. Isto compromete não apenas a aprendizagem, mas também o bem-estar e o prazer de aprender.

Neste sentido, autores como Malaguzzi (1993) defendem a centralidade da criança no processo educativo, numa perspetiva de escuta, participação e respeito pela sua voz. Formar educadores e professores capazes de responder às características e necessidades das crianças da classe de iniciação requer uma transformação profunda nos currículos de formação inicial e nas conceções pedagógicas dominantes nas instituições de ensino superior.

Os resultados obtidos evidenciam a necessidade urgente de repensar a formação inicial de educadores de infância e professores do ensino primário em Angola. Tal implica:

- A inclusão obrigatória de disciplinas específicas de pedagogia da infância nos planos curriculares;
- A introdução de estágios em contextos de educação pré-escolar e escola primária na classe de iniciação;
- A formação contínua dos formadores e a sua especialização;
- A promoção de práticas reflexivas, colaborativas e contextualizadas.

Sem estas mudanças estruturais, será difícil assegurar uma educação de qualidade para as crianças angolanas nos seus primeiros anos de escolaridade, comprometendo os princípios de equidade e justiça educativa que devem nortear qualquer sistema educativo.

Também evidenciam o reconhecimento da importância de programas de formação contínua que articulem teoria e prática e que valorizem o conhecimento situado e colaborativo. A proposta concreta de um programa de formação contínua com base nas necessidades identificadas pode contribuir para uma resposta formativa contextualizada.

A formação contínua surge como elemento fundamental para a atualização e o aprimoramento das metodologias pedagógicas, sendo essencial que seja personalizada, contextualizada e baseada em estratégias de reflexão e troca de experiências que respondam às reais necessidades dos docentes. A relevância do tema reside na sua ligação direta com a qualidade do ensino na primeira infância, etapa crucial para o desenvolvimento integral das crianças, e na formação de profissionais capacitados para promover ambientes de aprendizagem estimulantes, inclusivos e eficazes.

Embora o estudo tenha permitido alcançar os objetivos propostos, reconhecem-se algumas limitações:

A investigação foi conduzida apenas em duas instituições de uma única província, o que limita a possibilidade de generalização dos resultados a outras regiões de Angola;

A amostra, embora diversificada, não contemplou decisores políticos nem formadores institucionais, cuja perspetiva poderia ter enriquecido a análise;

A recolha de dados decorreu num período temporal delimitado, não permitindo acompanhar o impacto prolongado das práticas docentes ou do programa de formação sugerido;

A proposta de programa formativo não foi implementada nem avaliada, mantendo-se, por conseguinte, como uma recomendação teórica.

Recomendações e Sugestões

Recomendações para a política educativa de angolana

Face aos resultados obtidos, a investigação propõe as seguintes recomendações com vista ao fortalecimento da política educativa no país:

1. Revisão dos planos curriculares de formação inicial, garantindo a diferenciação entre a formação de educadores de infância e professores do ensino primário, com especial atenção às exigências da classe de iniciação;
2. Criação e implementação de programas de formação contínua específicos para docentes da classe de iniciação, com base em princípios da pedagogia da infância e metodologias participativas;
3. Atribuição prioritária de educadores de infância à classe de iniciação, sempre que possível, reconhecendo a especificidade desta etapa de transição;
4. Melhoria das condições materiais e organizacionais nas salas de iniciação, garantindo turmas com número adequado de crianças, recursos didáticos apropriados e horários pedagógicos ajustados;
5. Promoção do envolvimento das famílias e da comunidade educativa, através de estratégias de parceria e corresponsabilização no processo educativo;
6. Incentivo à supervisão pedagógica colaborativa como prática sistemática de desenvolvimento profissional no seio das instituições educativas.

Como sugestões para trabalhos futuros, recomenda-se aprofundar estudos sobre a implementação de programas de formação contínua baseados em metodologias ativas, promover investigações que avaliem a eficácia de estratégias de participação familiar, e desenvolver ações de sensibilização e capacitação institucional para assegurar o cumprimento das orientações legais. Ademais, é fundamental explorar estratégias de reforço da infraestrutura escolar e de produção de materiais didáticos que valorizem a cultura local e promovam maior autonomia pedagógica dos docentes, contribuindo, assim, para uma educação infantil mais equitativa, inclusiva e de qualidade.

Sugestões Específicas

Com base nos resultados apresentados no presente estudo, apresentam-se as seguintes sugestões específicas:

Formação inicial

- Promover a implementação de programas de formação inicial específicos para professores que lecionam na classe de iniciação, garantindo que a formação contemple as particularidades do ensino na faixa etária dos 5 anos.

- Rever e reforçar os currículos das instituições de formação de professores, diferenciando claramente os percursos formativos da educação pré-escolar e do ensino primário, alinhando-os às exigências legais e às necessidades do contexto angolano.
- Incentivar ações de formação contínua desde o início da carreira docente, promovendo uma cultura de aprendizagem permanente e de constante atualização.

Formação específica

- Articular a formação de professores com as políticas de diferenciação curricular, garantindo que os conteúdos e metodologias sejam ajustados às especificidades da educação de crianças na classe de iniciação.

Formação contínua

- Contextualizar os programas de formação contínua, tendo em conta as experiências, interesses e desafios específicos de cada educador, promovendo ações de formação centradas em metodologias ativas, inclusão e utilização de recursos didáticos locais.
- Estabelecer parcerias com instituições de ensino superior e centros de formação pedagógica para oferecer cursos de atualização fundamentados em evidências e boas práticas internacionais adaptadas ao contexto local.
- Estimular a troca de experiências entre professores por comunidades de prática e grupos de reflexão, fortalecendo a cultura de aprendizagem colaborativa.

Composição da turma

- Implementar políticas de reforço na contratação de professores e na ampliação da infraestrutura escolar, garantindo o cumprimento do limite de 25 crianças por turma, promovendo uma educação mais individualizada e de maior qualidade.
- Estabelecer mecanismos de supervisão do cumprimento das diretrizes de lotação das turmas, com ações de apoio às escolas que apresentem dificuldades neste domínio.
- Promover a formação de professores para a gestão de turmas heterogêneas e estratégias de atenção diferenciada, assegurando que todas as crianças recebam o suporte necessário.

Percurso escolar das crianças

- Criar sistemas de acompanhamento do percurso escolar das crianças, integrando informações de creches, escolas e famílias, para melhor compreender as suas trajetórias e necessidades.

- Implementar programas de sensibilização junto das famílias sobre a importância do acompanhamento do percurso escolar, para promover maior envolvimento na trajetória educativa das crianças.

Currículo da classe de iniciação

- Realizar formações contínuas para educadores sobre a organização do currículo e enfatizar a compreensão das áreas interligadas e a aplicação de metodologias lúdicas e participativas.
- Promover debates e reflexões entre os profissionais sobre as práticas pedagógicas, para harmonizar interpretações e a implementação do currículo.
- Adaptar o currículo às realidades locais, valorizando as culturas e contextos específicos das crianças, no sentido de tornar as atividades mais relevantes e significativas.

Materiais e recursos

- Implementar políticas públicas que assegurem o fornecimento regular de materiais didáticos, incluindo recursos locais e materiais produzidos nacionalmente, para promover a valorização da cultura local.
- Incentivar a criatividade dos professores na utilização de materiais recicláveis e recursos disponíveis na comunidade, fomentando a sustentabilidade e o envolvimento das famílias.
- Estabelecer parcerias com a comunidade, organizações e o sector privado para ampliar a disponibilidade de recursos e materiais pedagógicos de qualidade.

Dificuldades na lecionação

- Oferecer formação específica e contínua aos professores para o trabalho com turmas numerosas e incluir estratégias de atenção à diversidade e à inclusão.
- Criar mecanismos de reforço na infraestrutura escolar para garantir materiais básicos e condições adequadas de ensino, com vista a respeitar o direito à educação gratuita e de qualidade.

Metodologia adotada

- Incentivar a adoção de metodologias ativas, participativas e lúdicas, alinhadas às orientações do Programa da Classe de Iniciação e às boas práticas internacionais.

- Promover a formação e sensibilização dos professores sobre a importância do brincar, da exploração e do protagonismo infantil no processo de aprendizagem.
- Estabelecer espaços de reflexão contínua sobre as práticas pedagógicas, fomentando a troca de experiências e o aperfeiçoamento das metodologias.

Estratégias de participação das crianças

- Diversificar as atividades, incluindo jogos, dramatizações, trabalhos em grupo e projetos colaborativos que valorizam o interesse e as preferências das crianças.
- Utilizar recursos audiovisuais, materiais manipulativos e atividades ao ar livre, tornando as aulas mais atrativas e envolventes.
- Escutar ativamente as crianças como para a promoção de sua autonomia, autoestima e participação social.

Participação da coordenação e das famílias

- Reforçar o papel da coordenação escolar na planificação, acompanhamento e avaliação das atividades pedagógicas, garantindo maior envolvimento e suporte aos professores.
- Criar mecanismos de comunicação e participação efetiva das famílias no processo educativo, através de reuniões periódicas, comissão de pais e encarregados de educação e eventos comunitários.
- Incentivar a formação de parcerias entre escola e comunidade e promover ações conjuntas que valorizem a cultura local e reforcem o vínculo entre família e escola.

Plano de formação contínua

- Criar um programa estruturado de formação contínua, baseado no modelo construtivista-reflexivo, que promova a reflexão crítica, a partilha de experiências e a atualização de práticas pedagógicas.
- Garantir a participação dos professores em cursos ministrados por instituições de ensino superior pedagógico, conforme previsto na legislação, com enfoque na educação de infância.

Programa de Formação Contínua para Professores da Classe de Iniciação

A formação contínua surge como elemento fundamental para a atualização e o aprimoramento das metodologias pedagógicas, sendo essencial que seja personalizada, contextualizada e baseada em estratégias de reflexão e troca de experiências que respondam às reais necessidades dos docentes. A relevância do tema reside na sua ligação direta com a qualidade do ensino na primeira infância, etapa crucial para o desenvolvimento integral das crianças, e na formação de profissionais capacitados para promover ambientes de aprendizagem estimulantes, inclusivos e eficazes.

O educador e o professor devem estar preparados para respeitar todas as condições que envolvem a vida dos indivíduos, considerando as suas particularidades (INIDE, 2018). A qualificação dos profissionais da educação de infância e do ensino primário é essencial para que o educador desempenhe um papel provocador e, ao mesmo tempo, atue como mediador do processo educativo (Filho & Roa, 2022). Reconhecendo a importância da formação contínua, foi elaborado o Plano de Formação Contínua para Educadores de Infância e Professores da Classe de Iniciação. Este plano propõe um percurso formativo inovador, alicerçado na realidade angolana e nas melhores práticas pedagógicas.

A formação tem como objetivo capacitar os educadores de infância para a implementação de práticas pedagógicas na classe de iniciação (5–6 anos), em plena conformidade com o enquadramento legal angolano e alicerçadas em princípios contemporâneos de educação para a infância (Lei n.º 32/20 de 12 de agosto; Silva, 2016). Ao longo deste percurso, parte-se do fundamento jurídico e curricular que define a missão e a organização da classe de iniciação para, em seguida, aprofundar dimensões como a organização do ambiente educativo, as metodologias ativas e as áreas curriculares que integram o programa oficial (Hohmann & Weikart, 1997; INIDE, 2018; Silva, 2016).

No primeiro bloco, exploraremos o conceito, a função e o regime legal da classe de iniciação, estabelecidos na Lei n.º 32/20 e no Decreto Presidencial n.º 195/23, bem como as qualificações exigidas aos profissionais e os objetivos gerais que orientam o desenvolvimento integral das crianças (intelectual, físico, moral, estético e afetivo). De seguida, refletiremos sobre a implementação prática, analisando horários, espaços e processos de avaliação, de forma a assegurar uma adequação rigorosa às normas e às necessidades reais das salas de aula.

O segundo bloco dedica atenção aos princípios e fundamentos da pedagogia da infância, ao desenvolvimento e à aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança;

ao reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo; à necessidade de resposta a todas as crianças; e à construção articulada do saber (Silva et al., 2016). Serão ainda apresentados e discutidos os princípios centrais do currículo pré-escolar High/Scope como uma abordagem de “aprendizagem pela ação”, que considera a criança um aprendiz ativo que aprende melhor a partir das atividades em que participa (Hohmann e Weikart, 1997). Através de atividades práticas, desenvolvemos um olhar crítico sobre a organização do espaço educativo, reconhecido como “terceiro educador” e elemento-chave no estímulo à autonomia, criatividade e interação.

Nos terceiro e quarto blocos, concentrar-nos-emos nas metodologias ativas, destacando o papel do educador como facilitador e a criança como protagonista da sua própria aprendizagem. Veremos como planejar atividades lúdicas, jogos didáticos, simulações de papéis e atividades que tenham em conta os interesses e as necessidades das crianças, organizadas preferencialmente em círculo ou “U”, de forma a favorecer o envolvimento das crianças nas atividades e, posteriormente, a reflexão sobre as mesmas (Hohmann e Weikart, 1997; INIDE, 2018).

Por fim, analisaremos as seis áreas de conteúdo do programa da classe de iniciação — Comunicação Linguística e Literatura Infantil; Representação Matemática; Meio Físico e Social; Expressão Manual e Plástica; Expressão Motora; Expressão Musical —, compreendendo para cada uma os conceitos, os objetivos gerais e os desafios específicos, de modo a dotar os educadores de ferramentas práticas para o planeamento e avaliação contínua das aprendizagens.

Ao longo desta formação, privilegiamos a articulação teoria-prática: cada bloco inclui dinâmicas de grupo, exercícios de planeamento colaborativo e prototipagem de soluções, de forma a garantir que, no final, cada participante esteja preparado para implementar, adaptar e inovar o programa da classe de iniciação na sua própria realidade educativa. Procuraremos incentivar e promover a supervisão pedagógica colaborativa e a constituição de comunidades de prática que assegurem continuidade formativa e reflexão sobre a ação.

I. Fundamentos da Classe de Iniciação: Conceito e Função na Educação Pré-Escolar

A classe de iniciação está legalmente inserida no subsistema de educação pré-escolar, conforme estabelecido na Lei n.º 32/20, de 12 de agosto. A classe de iniciação destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 5 (cinco) e os 6 (seis) anos, no ano da matrícula, atendidas nas escolas do ensino Primário, público, público-privado, privado ou centros infantis comunitários (Decreto Presidencial n.º 195/23, de 11 de outubro).

Por falta de espaços apropriados, a classe de iniciação funciona, com alguma frequência, nas escolas de ensino primário. Para esta classe, é estabelecido um horário diferente dos alunos das

classes subsequentes, tendo em conta a sua idade, não permanecendo na sala das 8h às 12h30, mas sim, normalmente, das 8h às 11h (Lei n.º 32/20, de 12 de agosto; INIDE, 2013).

Os profissionais responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem na classe de iniciação são designados educadores de infância e professores do ensino primário. Para o exercício destas funções, o profissional deve possuir, no mínimo, uma das seguintes qualificações:

- Il ciclo do ensino secundário na área de educação de infância;
- Licenciatura em Ciências da Educação, com especialização em Instrução Primária ou em outra área do conhecimento, desde que complementada com agregação pedagógica conferida por uma entidade pública competente (Decreto Presidencial n.º 160/18, de 3 de julho).

O programa da classe de iniciação (2018) apresenta os seguintes objetivos gerais: i. Estimular o desenvolvimento intelectual, físico, moral, estético e afetivo da criança, garantindo-lhe um ambiente saudável, de forma a facilitar a sua entrada no subsistema do Ensino Geral; ii. Permitir uma melhor integração e participação da criança, através da observação e compreensão do meio natural, social e cultural que a rodeia; iii. Desenvolver as capacidades de expressão, comunicação e imaginação criativa; iv. Estimular a curiosidade e a atividade lúdica da criança.

Em relação à orientação pedagógica, metodológica e técnica, o artigo 38.º do Decreto Presidencial n.º 195/23, de 11 de outubro, estabelece as seguintes diretrizes: i. A implementação dos programas de educação e dos cuidados destinados à infância na fase pré-escolar é da responsabilidade da Administração Municipal; ii. Compete ao departamento ministerial responsável pelo setor da educação definir os programas e orientar pedagogicamente, metodologicamente e tecnicamente as atividades educativas do subsistema de educação pré-escolar, assim como estabelecer critérios de avaliação tanto para as crianças como para as instituições.

No que diz respeito à avaliação, o educador/professor deve utilizar uma ficha de acompanhamento para registar, mensal e trimestralmente, os progressos e dificuldades dos alunos. A avaliação deve abranger todas as áreas curriculares mencionadas anteriormente e deve ser utilizada não apenas para aferir o desempenho das crianças, mas também para ajustar as estratégias pedagógicas, garantindo uma abordagem mais eficaz ao desenvolvimento infantil (Programa da classe de iniciação, 2018).

Atividade 1: Reflexão sobre a Implementação da Classe de Iniciação

Objetivo: Realizar uma reflexão sobre a implementação da classe de iniciação nas escolas do ensino primário, tendo em conta os marcos legais e as orientações pedagógicas.

Procedimento:

1. Formar pequenos grupos de 3 a 5 participantes.
2. Cada grupo deverá discutir e responder as seguintes questões:
 - Quais são as finalidades e os objetivos que orientam o trabalho na classe de iniciação?
 - As escolas do ensino primário dispõem de espaços adequados para a classe de iniciação?
 - O horário destinado à classe de iniciação está a ser cumprido conforme estabelecido (8h–11h)?
 - Os profissionais que trabalham na classe de iniciação possuem a formação exigida pela legislação?
3. Em plenário, os grupos devem partilhar os principais desafios e boas práticas que conseguiram identificar.

• Situação Problemática:

Durante uma visita de supervisão pedagógica, a coordenadora de uma escola primária verifica que a turma da classe de iniciação está a ser conduzida como se se tratasse de uma sala da 1.^a classe. As crianças permanecem sentadas durante longos períodos, realizando atividades de cópia no caderno, com pouca ou nenhuma proposta lúdica ou de exploração ativa. A educadora, recentemente integrada na escola, justifica a prática afirmando que precisa de “preparar as crianças para o Ensino Geral” e que os pais valorizam atividades que envolvam “escrita e disciplina”.

Pergunta para reflexão:

Como intervir pedagogicamente nesta situação, respeitando a função específica da classe de iniciação e promovendo o desenvolvimento das crianças?

II. Princípios Pedagógicos da Pedagogia da Infância

Os fundamentos e princípios da pedagogia da infância orientam a ação educativa em creche e jardim-de-infância, valorizando a unidade do processo educativo, o desenvolvimento integral da criança e a interligação entre educar, cuidar e o clima relacional. Estes princípios estão alicerçados em quatro pilares essenciais (Silva et al., 2016):

Desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis:

Reconhece-se que cada criança é única e possui as suas próprias potencialidades, estando inserida num contexto familiar e cultural que deve ser valorizado. O educador tem a missão de criar oportunidades de aprendizagem que considerem estas particularidades. Reconhece-se ainda que as

relações e interações que a criança estabelece com adultos e outras crianças, bem como as experiências vividas nos contextos sociais e físicos em que vive, constituem oportunidades de aprendizagem que contribuem para o seu desenvolvimento.

Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo:

Reconhece-se a capacidade da criança para construir o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem. A criança é um sujeito e agente do processo educativo. O educador valoriza as experiências vividas pelas crianças, escuta as suas opiniões e incentiva a sua participação ativa no ambiente de aprendizagem.

Exigência de resposta a todas as crianças:

Promovendo uma educação inclusiva e de qualidade, onde cada criança é respeitada nas suas diferenças. O educador adota práticas pedagógicas diversificadas e cria ambientes que favorecem a segurança e a autoestima.

Construção articulada do saber:

Propõe-se uma aprendizagem integrada, considerando que o desenvolvimento da criança ocorre de forma global, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto. Este princípio destaca o brincar como via fundamental para o desenvolvimento. Assim, o educador estimula a curiosidade infantil e apoia a criança na construção de um conhecimento global e significativo.

Hohmann e Weikart (1997) apresentam os princípios fundamentais do currículo pré-escolar High/Scope, que orientam os profissionais na sua prática diária com as crianças:

Aprendizagem pela Ação:

A aprendizagem ocorre através de experiências diretas e imediatas, das quais as crianças retiram significado por meio da reflexão. Desta forma, constroem o seu conhecimento, o que lhes permite dar sentido ao mundo que as rodeia. Ao perseguirem as suas intenções, as crianças envolvem-se em experiências-chave – interações criativas e constantes com pessoas, materiais e ideias – que promovem o seu crescimento intelectual, emocional, social e físico.

Interação Adulto-Criança:

É fundamental proporcionar às crianças um ambiente psicologicamente seguro, sensível e saudável. Para tal, utilizam-se estratégias de interação que criam um clima positivo, de encorajamento e uma abordagem centrada na resolução de problemas perante os conflitos.

Contexto de Aprendizagem:

O currículo enfatiza a planificação da estrutura do ambiente educativo e a seleção cuidadosa de materiais adequados. Os adultos organizam o espaço de brincadeira em áreas de interesse específicas, com o intuito de apoiar o contínuo e natural interesse das crianças em atividades como: brincar com água e areia, construções, faz-de-conta e dramatizações, desenho e pintura, leitura e escrita, classificação e organização, bem como canções e danças.

Rotina Diária:

A rotina diária no pré-escolar High/Scope inclui o processo planejar-fazer-rever, que permite às crianças, num determinado momento do dia, expressar as suas intenções, concretizá-las e refletir sobre o que realizaram. Os adultos facilitam esse processo colocando questões pertinentes, como: “O que gostarias de fazer hoje?”. As crianças, então, indicam os seus planos e executam-nos, sendo estes de curta ou longa duração, podendo prolongar-se até uma hora. Noutros momentos do dia, as crianças realizam atividades propostas pelos adultos.

Avaliação:

Diariamente, a equipa recolhe informações relevantes sobre as crianças através de observações, interações e registos. Baseiam-se no que veem e ouvem ao observar as crianças para planificar a ação pedagógica. Periodicamente, utilizam essas observações para preencher um instrumento de avaliação conhecido como Registo de Observação da Criança (COR), baseado nas experiências-chave. Para completar o COR, os adultos recorrem aos dados obtidos nos seus registos diários ilustrativos.

Atividade 3: Princípios da Pedagogia da Infância

Objetivo:

Refletir sobre o papel ativo da criança na construção do conhecimento e a Valorização da interação criança-educador e educador-criança como base para aprendizagens significativas.

Procedimento

1. Dividir os educadores em 4 grupos de 4 a 6 participantes.
2. Cada grupo ficará responsável por refletir sobre um dos princípios da pedagogia da infância:
 - Grupo 1: A criança como construtora da própria aprendizagem.
 - Grupo 2: O educador como facilitador da aprendizagem.
 - Grupo 3: A importância da interação criança-educador e educador-criança.
 - Grupo 4: O direito a uma educação inclusiva.
3. Distribuir a cada grupo folhas de papel e marcadores para anotarem as ideias.
4. Solicitar que discutam exemplos concretos do seu contexto ou prática profissional que ilustrem o tema.
5. Cada grupo terá 20 minutos para discussão e organização das ideias.

Dinâmica “Olhar Crítico”

- Cada grupo troca o seu cartaz com outro grupo (por exemplo, o grupo 1 entrega ao grupo 3, o grupo 2 entrega ao grupo 4, etc.).
- O grupo que recebe o cartaz deve ler atentamente e acrescentar:
 - Perguntas críticas (ex.: Como garantir que esta prática funciona com todas as crianças?)
 - Comentários construtivos (ex.: Seria interessante envolver as famílias neste processo.)
- Após 10 minutos, devolvem o cartaz ao grupo de origem para analisarem os comentários recebidos.
- Depois da análise dos comentários, os grupos fazem as apresentações, demonstrando como implementar as práticas.
- Após as apresentações, promove-se um breve debate coletivo sobre as principais aprendizagens e desafios identificados.

III. Organização dos Ambientes Educativos: Espaços, Materiais e Interações

A organização do ambiente educativo, numa perspetiva sistémica e ecológica, favorece o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, profissional e relacional. Tal ocorre através da estruturação de espaços e interações intencionais que apoiam o currículo e potenciam aprendizagens significativas, tanto nos contextos escolares como nas salas de aula. Considerando os diferentes sistemas em interação, analisam-se algumas características relevantes para a organização do ambiente educativo na educação pré-escolar (Silva et al., 2016, p. 22):

1. Organização do estabelecimento educativo
 2. Organização do ambiente educativo da sala
 - Organização do espaço
 - Organização do tempo
 - Organização do grupo
-
1. O estabelecimento educativo organiza-se como contexto de aprendizagem para crianças e formação para adultos, influenciando as práticas pedagógicas, a gestão, as interações, os projetos educativos e a continuidade entre níveis de ensino.
 2. A organização do ambiente educativo envolve o grupo, o espaço e o tempo, sendo essencial para o currículo. O educador deve planear de forma intencional, avaliando e ajustando as oportunidades educativas para promover aprendizagens.

- **A organização do espaço** na educação pré-escolar deve ser intencional, flexível e participativa, promovendo a autonomia, a criatividade e aprendizagens significativas, tanto em ambientes interiores como exteriores, com materiais variados e seguros.
- **O tempo educativo** deve ser flexível, estruturado e significativo, equilibrando rotinas e variações. Deve ser planificado com as crianças, respeitando os seus ritmos, promovendo experiências, exploração, brincadeira, aprendizagens e a construção de referências temporais.
- **Organização do grupo:** na educação pré-escolar, o grupo é essencial para a socialização e aprendizagem. A interacção entre crianças e adultos, o cuidado individualizado e a participação activa favorecem a inclusão, a autonomia, a cooperação, o pensamento crítico e a vivência democrática. As dinâmicas de interacção que se estabelecem têm implicações nos processos de aprendizagem, no sentido de promover: i. o respeito por cada criança e o sentimento de pertença a um grupo; ii. o trabalho cooperativo; iii. a compreensão da perspetiva do outro; iv. a regulação da vida em grupo; v. a participação no planeamento e na avaliação.

De acordo com Dominico e Lira (2022), o ambiente é visto como o “terceiro educador”, exercendo uma influência significativa no desenvolvimento infantil através da sua disposição, dos materiais e das oportunidades de interação. Os autores destacam que a organização dos ambientes educativos deve considerar os seguintes aspetos:

1. A disposição do mobiliário, a iluminação, a ventilação, o acesso aos materiais e os elementos simbólicos, como cartazes e imagens, que transmitem valores e práticas educativas;
2. A importância de ouvir as crianças, permitindo que participem nas decisões sobre o ambiente, o que favorece o seu sentimento de pertença;
3. A criação de espaços acessíveis, que incentivem o movimento, a expressão, a exploração e a criatividade, é considerada uma estratégia mais eficaz.

Atividade 4: Análise Crítica de Fotografias de Ambientes Educativos

Objetivo: Desenvolver o olhar crítico sobre os espaços educativos e compreender como elementos aparentemente simples transmitem valores e intenções pedagógicas.

Descrição:

1. O formador partilha uma seleção de fotografias reais de diferentes salas de educação pré-escolar, escolas primárias e espaços exteriores (podem ser retiradas de sites de instituições ou tiradas em escolas com autorização).
2. Em pequenos grupos, os educadores devem observar atentamente as imagens e responder por escrito a perguntas como:

- Que mensagem este ambiente transmite às crianças?
 - Quais elementos favorecem (ou não) a autonomia e a participação?
 - Que tipo de interações este ambiente parece promover?
 - O que mudariam neste espaço e por quê?
3. Em plenário, cada grupo apresenta uma das fotografias e a sua análise crítica, promovendo o debate coletivo.

Materiais: conjunto de fotografias impressas ou projetadas, fichas com perguntas orientadoras.

IV. Metodologias Ativas na Educação de Infância

As metodologias ativas surgem como estratégias que visam potenciar as ações de ensino e aprendizagem, promovendo o envolvimento dos alunos como protagonistas do processo, em vez de meros espectadores (Soares et al., 2021). Considera-se a criança como um sujeito ativo na construção do conhecimento, reconhecendo-se o seu direito de expressar opiniões e de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, o bom desempenho académico associa-se ao envolvimento em atividades e projetos (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2007). Nas metodologias ativas, o professor é facilitador e o aluno, protagonista. Este aprende com autonomia, curiosidade e reflexão, desenvolvendo uma atitude crítica. Juntos, constroem conhecimentos e transformam a realidade por meio de ações significativas e colaborativas (Luchesi et al., 2022).

Segundo Soares et al. (2021), para um bom desempenho cognitivo na educação pré-escolar, é essencial reconhecer que a criança aprende pela interação lúdica. O brincar favorece metodologias ativas, promovendo a construção do conhecimento e a partilha de experiências culturais. O programa da classe de iniciação (2018) orienta a adoção de estratégias pedagógicas dinâmicas, com ênfase no uso de jogos didáticos e atividades lúdicas. Sempre que possível, as atividades devem ser realizadas ao ar livre e organizadas em círculo ou em formato de “U”, de modo a favorecer a interação entre as crianças. Para abordar determinados temas, recomenda-se o uso de simulações e jogos de papéis, que promovem a aprendizagem ativa e contextualizada.

A abordagem High/Scope adota a expressão “aprendizagem pela ação”, que implica quatro elementos críticos (Hohmann e Weikart, 1997):

(1). Ação direta sobre os objetos: permite que as crianças explorem objetos com o corpo e os sentidos, promovendo descobertas, interações e conversas. Estas experiências concretas permitem-lhes construir gradualmente conceitos abstratos a partir da ação e da realidade.

(2). Reflexão sobre as ações: é essencial para a aprendizagem. As crianças compreendem o mundo ao agir e refletir sobre as suas experiências, testando ideias e interpretando os efeitos. A aprendizagem ativa envolve tanto a ação física como a atividade mental.

(3). Motivação intrínseca, invenção e produção: na aprendizagem ativa, a motivação provém do interior da criança, impulsionada pelos seus interesses e curiosidade. Estas exploram, inventam, testam hipóteses e criam soluções únicas. Tanto os erros como os sucessos contribuem para compreender o mundo e construir novos conhecimentos de forma significativa.

(4). Resolução de problemas: surge quando as crianças enfrentam resultados inesperados. Ao tentarem conciliar o que sabem com novas situações, desenvolvem o pensamento e o raciocínio, testando soluções até encontrarem respostas que façam sentido para si.

Pontos-chave:

- *Protagonismo infantil e aprendizagem ativa: Crianças são protagonistas do processo de aprendizagem, estimuladas pela curiosidade e reflexão contínua.*
- *Importância da ação direta: Aprendizagem ocorre pela interação direta com objetos, estimulando a exploração sensorial e a descoberta.*
- *Reflexão e construção do conhecimento: Reflexão sobre ações é essencial para a compreensão do mundo, testando hipóteses e construindo ideias.*
- *Motivação intrínseca e invenção: A aprendizagem ativa surge da motivação interna das crianças, impulsionadas por curiosidade e experiências concretas.*
- *Resolução de problemas e pensamento crítico: Crianças resolvem problemas, experimentando soluções e ajustando ideias até chegarem a respostas significativas.*

2. Simulação: Jogos de Papéis na planificação e Reflexão

Objetivo: Vivenciar a organização do ambiente e das interações em metodologias ativas por meio de simulação e dramatização.

Descrição da atividade:

- Organizar o espaço em círculo ou em “U”, como recomendado pelo programa.
- Propor uma simulação de rotina pedagógica, em que os educadores assumem diferentes papéis: criança, educador, observador.
- O cenário pode ser, por exemplo: *“Exploração de plantas e sementes ao ar livre”*.
- O "educador" propõe uma atividade onde as "crianças" investigam sementes, desenham o que observam, discutem onde encontraram, etc.
- Após a simulação, todos mudam de papel para experimentar diferentes perspetivas.
- Finalizar com uma discussão em grupo, analisando os momentos de aprendizagem ativa, a postura do educador como facilitador e o engajamento das "crianças".

V. Compreendendo as Áreas da Classe de Iniciação: Conceitos, Objetivos e Desafios

O programa da Classe de Iniciação, destinado a crianças dos 5 aos 6 anos, organiza-se em seis áreas interligadas, promovendo aprendizagens interdisciplinares e integrando saberes de forma articulada com os objetivos da educação pré-escolar (Programa da Classe de Iniciação, 2018, p. 10):

- Comunicação Linguística e Literatura Infantil;
- Representação Matemática;
- Meio Físico e Social;
- Expressão Manual e Plástica;
- Expressão Motora;
- Expressão Musical.

4.1. Comunicação Linguística e Literatura Infantil

A comunicação linguística desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, respeitando o seu universo sensorial e valorizando a língua materna. A literatura infantil, por sua vez, deve ser adequada à faixa etária, recorrendo a ilustrações e narrativas que estimulem a linguagem, a imaginação, a criatividade e o prazer pela leitura (Programa da Classe de Iniciação, 2018).

O programa da Classe de Iniciação (2018) oferece orientações para apoiar os educadores na condução do processo de ensino e aprendizagem da comunicação linguística e literatura infantil.

No que diz respeito à comunicação linguística, destacam-se os seguintes aspetos:

1. A criança aprende por experiências sensoriais. Ao tocar, ver, ouvir e sentir o mundo que a rodeia, constrói o seu conhecimento a partir de vivências concretas do quotidiano.
2. A compreensão e o uso de pequenas frases são fundamentais. Ao trabalhar com frases simples, em vez de palavras isoladas, a criança começa a compreender melhor a estrutura do pensamento, desenvolvendo a sua capacidade de se expressar de forma clara e eficaz.
3. O educador utiliza a língua materna como suporte: sempre que necessário, recorre à língua materna da criança para facilitar a compreensão, sem desvalorizar o ensino da língua portuguesa como língua de escolarização.
4. Ajuda na construção de frases e enriquecimento do vocabulário: o educador orienta a criança a completar frases mal formuladas e apresenta novas palavras, promovendo uma comunicação mais clara, precisa e confiante.

No que diz respeito à literatura infantil, destacam-se:

1. Através das ilustrações dos livros, a criança adquire conhecimentos visuais sobre objetos e animais, ampliando o seu repertório e compreensão do mundo.
2. Ao recontar pequenas histórias, a criança desenvolve a linguagem, o pensamento, a imaginação e a criatividade, reforçando a compreensão dos conteúdos.
3. O educador ensina ao ler histórias e pequenos poemas, estimulando o gosto pela leitura e adaptando a linguagem à compreensão da criança.
4. Ao selecionar obras adequadas à faixa etária, o educador respeita os interesses e as capacidades da criança, facilitando o seu envolvimento e aprendizagem.

Objetivos gerais da área curricular de Comunicação Linguística e Literatura Infantil aos 5 anos (Programa da Classe de Iniciação, 2018):

- Desenvolver a capacidade de comunicação e expressão oral;
- Desenvolver novo vocabulário;
- Desenvolver a oralidade.

Percebe-se, ao nível dos objetivos, que não se espera que as crianças aprendam a escrever, o que nos remete para uma perspectiva de literacia emergente. Nesta abordagem, a aprendizagem da linguagem escrita não surge de forma direta ou imediata, mas desenvolve-se através da mediação da linguagem oral (Cadime et al., 2009). Em idade pré-escolar, a aprendizagem da leitura e da escrita encontra-se imbuída no próprio sistema de comunicação oral (Gomes & Santos, 2003).

4.2. Representação Matemática

A Representação Matemática é um modo natural e gradual de pensar, construído desde cedo por meio de jogos, manipulações e vivências, favorecendo aprendizagens significativas e sólidas que ajudam a compreender o mundo (Programa da Classe de Iniciação, 2018).

O processo de ensino e aprendizagem no âmbito da Representação Matemática, conforme o programa da classe de iniciação de 2018, envolve os seguintes pontos:

1. Brincadeiras com objetos e materiais: ao manipular bloco e outros materiais, a criança percebe diferenças e semelhanças, como forma, tamanho e cor, desenvolvendo noções iniciais de classificação, fundamentais para a matemática.
2. Experiências do quotidiano: por situações do dia a dia, a criança descobre conceitos matemáticos relacionados com quantidade, ordem e espaço.

3. Atividades manipulativas e jogos: o educador organiza situações lúdicas e informais, utilizando materiais concretos, para explorar ideias matemáticas de forma prática, respeitando o ritmo de aprendizagem da criança.
4. Desafios matemáticos contextualizados: tarefas baseadas na realidade da criança tornam os desafios mais significativos e estimulam a construção gradual de conhecimentos.

Objetivos gerais da área curricular de Representação Matemática aos 5 anos:

- Conhecer as relações entre objetos no ambiente que a rodeia;
- Conhecer elementos segundo a caracterização;
- Desenvolver o raciocínio lógico;
- Conhecer símbolos ou sinais importantes da representação matemática;
- Conhecer a correspondência entre objetos diferentes;
- Compreender a construção da ideia de número.

4.3. Meio Físico e Social

O Meio Físico e Social envolve experiências naturais e sociais que despertam a curiosidade infantil, promovendo a linguagem, a orientação espacial, o autoconhecimento e a socialização, através da exploração, observação e de atividades planejadas pelo educador (Programa da Classe de Iniciação, 2018).

O Programa da Classe de Iniciação (2018) oferece orientações valiosas para apoiar os educadores no processo de ensino e aprendizagem do Meio Físico e Social. A seguir, destacam-se três aspectos fundamentais:

1. Valorização da observação e da curiosidade natural: as crianças demonstram um olhar atento ao seu entorno e são movidas por perguntas sobre o mundo. Esta curiosidade intrínseca impulsiona-as a explorar o ambiente, o que contribui para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento crítico.
2. Interação com o espaço e com os outros: à medida que se movimentam, as crianças começam a compreender noções espaciais, como “em cima” ou “longe”. As brincadeiras em grupo não só estimulam a aprendizagem de regras sociais, como também são essenciais para o desenvolvimento de competências sociais e de convivência.
3. Mediação da linguagem e do conhecimento: durante passeios, conversas ou observações de imagens, o educador desempenha um papel crucial ao incentivar a expressão oral das crianças. Este apoio motiva-as a formular perguntas e a descrever o que observam,

promovendo, assim, o alargamento do vocabulário e o reforço das competências de comunicação.

Objetivos gerais da área curricular do Meio Físico e Social aos 5 anos (Programa da Classe de Iniciação, 2018, p. 36):

- Conhecer o meio natural e social em que está inserida;
- Conhecer normas de higiene;
- Conhecer normas de comportamento familiar;
- Conhecer diferentes profissões;
- Valorizar o património social e cultural;
- Conhecer os meios de transporte;
- Desenvolver atitudes de respeito, amor, solidariedade e entreaajuda;
- Construir hábitos de preservação da Natureza;
- Conhecer as características de algumas plantas;
- Conhecer as características de alguns animais.

4.4. Expressão Manual e Plástica

A área de Expressão Manual e Plástica promove a criatividade, a imaginação e a expressão emocional da criança, através da manipulação livre de materiais, favorecendo o desenvolvimento intelectual, social e a comunicação não verbal (Programa da Classe de Iniciação, 2018).

O Programa da Classe de Iniciação (2018) apresenta orientações valiosas que auxiliam os educadores no ensino e aprendizagem da Expressão Manual e Plástica. A seguir, destacam-se quatro aspetos essenciais:

1. Exploração livre de materiais e técnicas: ao pintar com os dedos, rasgar papel ou modelar com plasticina, a criança aprimora a motricidade fina e encontra formas de exprimir os seus sentimentos e experiências.
2. Representação pessoal do mundo: ao desenhar a sua casa, a família ou o animal de estimação preferido, a criança transmite a sua visão do mundo, exercita a criatividade e inicia a compreensão de símbolos gráficos.
3. Ambiente estimulante e materiais diversificados: o educador organiza o espaço com uma variedade de materiais (tintas, papéis, tesouras, pincéis, argila), incentivando a exploração criativa sem impor padrões ou modelos.

4. Valorização e interpretação das produções: ao dialogar sobre as criações da criança, o educador facilita a verbalização de emoções, alarga o vocabulário e reforça a importância da expressão individual.

Objetivos gerais da área curricular de Expressão Manual e Plástica aos 5 anos:

- Desenvolver o interesse e o prazer pelas atividades de Expressão Manual e Plástica;
- Criar hábitos de economia de materiais, higiene no trabalho e arrumação dos materiais;
- Conhecer cores, formas, noções de tamanho e de posição no espaço;
- Desenvolver a destreza manual.

4.5. Expressão Motora

A motricidade na educação pré-escolar promove o desenvolvimento global da criança, integrando competências físicas, cognitivas e sociais, através de jogos e atividades que estimulam a coordenação, a personalidade e atitudes saudáveis (Programa da Classe de Iniciação, 2018).

O Programa da Classe de Iniciação (2018) apresenta orientações valiosas que auxiliam os educadores no ensino e na aprendizagem da Expressão Motora. A seguir, destacam-se quatro aspetos fundamentais:

1. Jogos e brincadeiras corporais: através da participação em jogos, as crianças desenvolvem competências motoras fundamentais, como correr, saltar, equilibrar-se e rodopiar, aprendendo de forma natural através do movimento e da repetição.
2. Experimentação do corpo em movimento: ao realizar atividades como subir, descer, rastejar ou equilibrar-se sobre uma linha, as crianças exploram e compreendem os limites e as capacidades do seu corpo. Este processo contribui para o fortalecimento da autoconfiança, da coordenação e da adaptação ao meio envolvente.
3. Atividades motoras integradas e progressivas: o docente planeia sessões com desafios físicos adequados à faixa etária, que desenvolvem competências como força, equilíbrio e coordenação. Esta abordagem lúdica e segura promove o desenvolvimento global das crianças.
4. Orientação na execução dos movimentos: durante as atividades, o docente demonstra os movimentos corretos, corrige posturas e fornece feedback positivo, ajudando as crianças a aperfeiçoarem as suas competências motoras e a adotarem hábitos saudáveis, bem como atitudes como persistência e respeito pelas regras.

Objetivos gerais da área curricular de Expressão Motora aos 5 anos:

- Proporcionar a aquisição de uma postura correta;

- Desenvolver a coordenação motora e espaço-temporal;
- Desenvolver capacidades físicas, intelectuais e sociais;
- Relacionar o binómio linguagem e movimento, compreendendo os diferentes significados linguísticos através do gesto;
- Motivar a criança para a prática desportiva.

4.6. Expressão Musical

A Expressão Musical na educação pré-escolar desenvolve o sentido rítmico, a criatividade e a sensibilidade da criança, promovendo a linguagem sonora através do canto, da dança e da exploração de instrumentos, favorecendo a sua formação global (Programa da Classe de Iniciação, 2018).

O Programa da Classe de Iniciação (2018) oferece orientações valiosas que apoiam os educadores no processo de ensino e aprendizagem da Expressão Musical. A seguir, destacam-se quatro aspetos essenciais:

1. Exploração do ritmo e dos sons: as crianças aprendem de forma natural sobre ritmo e musicalidade ao cantar, bater palmas ou tocar instrumentos de percussão. Esta expressão lúdica permite-lhes interagir com o ambiente sonoro que as rodeia.
2. Imitação de sons e movimentos: durante as atividades musicais, como dançar ou reproduzir sons onomatopeicos, as crianças imitam sons de animais e executam movimentos simples, contribuindo para o desenvolvimento do controlo motor e da coordenação.
3. Proposta de atividades musicais diversificadas: o educador promove momentos de canto, tanto coletivos como individuais, bem como sessões com instrumentos musicais e dança, incentivando as crianças a explorar o som e o movimento de forma criativa e divertida.
4. Estímulo à perceção sonora e ao controlo motor: o educador orienta as crianças a distinguir diferentes sons, promovendo a perceção do espaço e da direção. Estes conceitos são aplicados na execução de coreografias e em brincadeiras musicais, favorecendo a aprendizagem de noções espaciais e rítmicas.

Objetivos gerais da área curricular de Expressão Musical aos 5 anos:

- Criar gosto pela música
- Desenvolver espírito e capacidade de autodomínio;
- Desenvolver sentido rítmico
- Desenvolver entoação e pronuncia correta das canções
- Despertar interesse pela música por pequenas competições

- Criar hábitos de boa postura e boas atitudes

VI. Oficina Prática: Planificação de Aulas na Classe de Iniciação

Oficina 1: “Descobrir os Objetivos”

Objetivo: Permitir que os educadores conheçam e analisem os objetivos das áreas curriculares.

Descrição da atividade: os participantes recebem cartões com os diferentes objetivos (gerais e específicos). Em pequenos grupos, devem ler, classificar e organizar os cartões em categorias (ex.: conhecimento do meio, valores, identidade, natureza, etc.). Posteriormente, partilham as classificações e discutem como esses objetivos se refletem nas práticas do quotidiano educativo.

Material necessário: cartões com os objetivos impressos, cartolina para colagem, cola, canetas coloridas.

Oficina 2: Aulas Simuladas

Objetivo geral: Desenvolver nos formandos competências de planificação e condução de uma aula em diferentes áreas, conforme os princípios da pedagogia da infância.

1. Organização dos formandos:

Dividam-se em grupos de 4 a 5 participantes. Cada grupo deve eleger:

- Um coordenador, responsável pela gestão do tempo e dos materiais;
- Um educador-simulador, que conduzirá a aula;
- Três a quatro “crianças-simuladas”, que representarão crianças de 5–6 anos.

2. Planificação da aula de 20 minutos, que deve incluir:

- Objetivos específicos (selecionar pelo menos três);
- Estratégias e métodos, integrando atividades práticas;
- Recursos adequados para as atividades propostas.

Oficina 3: Planeamento de Práticas Pedagógicas Centradas na Criança

Objetivo: Facilitar a compreensão dos objetivos pedagógicos para a classe de iniciação e planejar atividades adequadas à faixa etária dos 5 aos 6 anos.

Procedimentos:

1. Iniciar com a leitura e análise dos objetivos gerais do Programa da Classe de Iniciação (2018);
2. Dividir os educadores em grupos para discutir as seguintes questões:
 - Que tipo de atividades práticas podemos propor para alcançar estes objetivos?
 - Como podemos assegurar um equilíbrio entre o brincar, o aprender e o cuidar?
 - De que forma podemos adaptar essas atividades a espaços não específicos, como salas de ensino primário, e que materiais pedagógicos poderão ser utilizados?

3. Cada grupo deverá escolher um dos objetivos e desenvolver uma proposta de atividade concreta, como um jogo, uma exploração do meio envolvente ou uma atividade de expressão artística;
4. Por fim, realizar uma apresentação das propostas e construir um quadro coletivo de boas práticas, a ser partilhado entre as instituições.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (2001). Escola reflexiva e supervisão. Porto Editora
- Alberto, S. (2015). A entrada na profissão do educador de infância: percursos singulares. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás, & C. Pereira (Eds.), Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa. CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Alberto, S. (2015). A entrada na profissão do educador de infância: percursos singulares. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás, & C. Pereira (Eds.), Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa. CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. <https://repositorio.ipl.pt/entities/publication/bcb82f33-fe9f-4075-a8b8-95b8409e24d2>
- Alfredo, F. C., & Tortella, J. C. B. (2014). Formação de professores em Angola: o perfil do professor do ensino básico. EccoS – Revista Científica, 33, 125–142. <https://www.redalyc.org/pdf/715/71531141008.pdf>
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2000). Metodologia de investigação em Psicologia e Educação (3.^a ed.). Psiquilíbrios.
- Amado, J. (2014). Manual de investigação qualitativa em educação (2.^a ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Freire, I. (2014). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado, Manual de investigação qualitativa em educação (2.^a ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Baker, L. L., Jaffe, P. G., Ashbourne, L., & Carter, J. (2007). *Manual para educadores de infância: Crianças expostas à violência doméstica – Conhecer e qualificar as respostas na comunidade*. Câmara Municipal de Cascais.
- Bardin, L. (2022). *Análise de conteúdo* (4.^a ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra / Presses Universitaires de France.
- Batista, B. F., Rodrigues, D., Moreira, E., & Silva, F. (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação: Inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista? In P. Sá, A. P. Costa, & A. Moreira (Orgs.), *Reflexões em torno de metodologias de investigação: Recolha de dados* (Vol. 2). Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/30772>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.

- Cajolo, S. (2025). Nova divisão político-administrativa da República de Angola. *Diário da República* | Série 171.
- Canhici, H., Leite, C., & Fernandes, P. (2019). A formação inicial de professores em Angola: Perceções de professores do ISCED de Cabinda e do Huambo. *Revista Multidisciplinar em Educação*, 6(14), 37–68. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/119747>
- Cardona, M. J. (2008). Para uma pedagogia da educação pré-escolar: fundamentos e conceitos. *Revista da Investigação às Práticas*, 8(1), 13–33. https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2016/02_m_joao_cardona.pdf
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem. Universidade Aberta.
- Castilho, A. P., et al. (2011). Manual de metodologia científica. ILES/ULBRA. <https://livrandante.com.br/livros/auriluce-pereira-castilho-outros-orgs-manual-de-metodologia-cientifica/>
- Clérigo, J., Sousa, O., Lino, D., Fuertes, M. (2021). Modelos pedagógicos dos educadores na interação e na comunicação com as crianças durante tarefa cooperativa. in Fuertes, M., Nunes, C., Rosa, J., Almeida, A. R., Esteves, S.(Eds.) *Teoria, práticas e investigação em intervenção precoce II* (pp. 101-123) Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa. <https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.119>
- CNAC. (2011). *V Fórum Nacional sobre a Criança: Criança, prioridade absoluta – 11 compromissos com a criança de Angola* (Relatório). UNICEF Angola. <https://www.unicef.org/angola/media/976/file>
- Coutinho, C. P. (2016). Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática (2.^a ed.). Almedina.
- Craveiro, C. (2016). Formación de educadores infantiles, realidad e identidad profesional en análisis. *Reladei: Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5(4).
- Day, C. (2021). Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente. Porto Editora.
- Dominico, E., & Lira, A. C. M. (2022). Espaços e ambientes na educação infantil: A organização promove envolvimento? *Ensino*, 23(2), 309–316.
- Duarte, J., Matias, N., Figueiredo, M., & Augusto, I. C. (2014). A formação contínua de professores do ensino primário em Angola. In *COOPEDU IV – Cooperação e Educação de Qualidade: Livro de Atas*. Centro de Estudos. <https://books.openedition.org/cei/1208>

- Duarte, P., & Moreira, A. I. (2020). Que professor investigador? Para uma (possível) resposta, análise de relatórios de estágio de futuros docentes. *Da Investigação às Práticas*, 10(1), 78–98. <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/204>
- Esteves, L. M. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto Editora.
- Estrela, M. T., & Estrela, A. (2001). Antecedentes do Projeto IRA – Origem e evolução de um projeto de formação. In M. T. Estrela & A. Estrela (Orgs.), *IRA – Investigação, reflexão, acção e formação de professores: Estudo de caso*. Porto Editora.
- Etokabeka, E., Van Heerden, J., & Preez, H. (2022). Exploring South African preschool teachers' roles and responsibilities with executive functions. *South African Journal of Childhood Education*.
- Evans, D. K., & Kosec, K. (2011). Educação infantil: programas para a geração mais importante do Brasil. Souto Vidigal.
- Ferreira, J. S., & Santos, J. H. (2016). Modelos de formação continuada de professores: transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos das práticas formativas. *Cadernos de Pesquisa*, 23(3), set./dez.
- Flores, M. A. (2015). Formação de professores: Questões críticas e desafios a considerar. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Atas do Seminário Formação Inicial de Professores*, 192–222. CNE. <https://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/52390/1/Flores%20CNE.pdf>
- Folque, M. A., Tomás, C., Vilarinho, E., Santos, L., Homem, L. F., & Sarmento. (2015). Pensar a educação da infância e os seus contextos. In *Pensar a educação* (pp. 9–46). Temas Sectoriais. EDUCA. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/39778>
- Francisco, I. C. (2020). PNFQ: Olhar a formação continuada como contributo social em Angola. *Revista Docent Discunt*, 1(2), 45–53. <https://unasp.emnuvens.com.br/rdd/article/view/1309>
- Freixo, M. J. V. (2011). *Metodologia científica: fundamentos, métodos e técnicas* (3.^a ed.). Instituto Piaget.
- Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística. (2025). *Anuário estatístico da educação 2022/2023*. Ministério da Educação.
- Gabriel, A. G. P., Silva, J. S., & Marques, M. C. P. (2018). Práticas pedagógicas na educação infantil: um estudo a partir dos princípios da abordagem educacional de Reggio Emilia/Itália. *Pedagogia em Foco*, 13(10). <https://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/370>
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6.^a ed.). Atlas.
- Gomes, M. (2023). Educação infantil: formação continuada e o impacto na prática pedagógica. *Appris*.

- Gomes, M. H. (2014). Os modelos pedagógicos HighScope e do Movimento da Escola Moderna: propostas de pedagogia diferenciada. Edicõescopy.
- Gomes, M. O., Folque, M. A., Côco, V., & Ribeiro, B. (2022). Desafios e perspectivas da formação de educadores de crianças pequenas: diálogos entre Brasil e Portugal. Repositório da Universidade de Évora. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/33087>
- Grilo, L. M. A., Amaro, M. C. F. P., Augusto, I. C., Satombela, F., Mendes, C., Paulo, M., Nuncio, I. O. M., Sebastião, A. F., & Caingona, F. M. (2018). *Guia metodológico de apoio à Zona de Influência Pedagógica – ZIP* (2.^a ed.). Ministério da Educação / Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação.
- Guerra, E. L. A. (2014). *Manual de pesquisa qualitativa*. Anima Educação.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). Educar a criança. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Infante, M. J. (2008). Educação pré-escolar — olhares do passado e do presente. Revista Itinerários, Série 7.
- INIDE. (2013). Currículo de educação pré-escolar. Editora Moderna.
- INIDE. (2018). *Programas da classe de iniciação (pré-escolar)*. MED.
- ISCTE. (2016). Ética na investigação: melhores práticas, melhor ciência. ISCTE-IUL.
- Jensen, J. J., & Haddad, L. (2018). O programa de formação de pedagogos na Dinamarca: especialização em pedagogia da primeira infância. Poiésis, 12(21), 9–31.
- Leitão, Á., & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1.º CEB. Revista Portuguesa de Educação, 19(2), 51–84. https://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872006000200004
- Luchesi, B. M., et al. (2022). Introdução às metodologias ativas de aprendizagem. In B. M. Luchesi et al. (Orgs.), *Guia prático de introdução às metodologias ativas de aprendizagem*. UFMS.
- Malaguzzi, L. (1993). Your image of the child: where teaching begins. Exchange, 3(94), 52–56. https://reggio.co.za/wp-content/uploads/2016/06/malaguzzi_ccie_1994.pdf
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo – Revista de Ciências da Educação, 8, 7–22. https://unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO_Desenvolvimento_Profissional_Do_cente_passado_e_futuro_1386180263.pdf
- Marcolino, S., & Mello, S. A. (2015). Temas das brincadeiras de papéis na educação infantil. <https://www.scielo.br/i/pcp/a/wsGqWibj8CR9fhKvL3tb4hn/>
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2010). *Fundamentos de metodologia científica* (7.^a ed.). Atlas.

- Martlew, J., Stephen, C., & Ellis, J. (2011). Play in the primary school classroom? The experience of teachers supporting children's learning through a new pedagogy. *Early Years*, 31(1), 71–83. Routledge.
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). Participação e envolvimento das famílias: construção de parcerias em contextos de educação de infância. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- MED. (2017). *Projecto Aprendizagem para Todos – PAT: Capacitação do professor – Acção imperativa para a melhoria do ensino em Angola*. MED.
- MED. (2019). Plano curricular do ensino secundário pedagógico. Editora Moderna.
- MED. (2022). Programas de ensino para o ensino primário 1.ª classe (2.ª ed.). Editora Moderna.
- Mendonça, A. W. (2014). Metodologia para estudo de caso: livro didático. UnisulVirtual.
- Michingi, K. M. M. (2013). As controvérsias da reforma educativa em Angola: uma análise crítica das percepções dos professores do 1º ciclo do ensino primário [Dissertação de mestrado, Instituto Universitário de Lisboa]. Lisboa Lisboa. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/6410>
- Ministério da Justiça e dos Direitos Humanos. (2014). *Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos; Carta Africana sobre os Direitos e Bem-Estar da Criança* (1.ª ed.). Gráfica Artes. <http://www.servicos.minjusdh.gov.ao/files/publicacoes/brochuras/cartaaficana.pdf>
- Moreira, E. C., & Cunha, A. C. T. N. (2019). Formação inicial e contínua de professores de educação física: reflexões e proposições. In E. C. Moreira (Org.), Formação inicial e continuada de professores de educação física: conceitos, reflexões e proposições. Appris.
- Moura, E., Ramos, R., Simões, S., & Li, Y. (2021). Técnica de análise de conteúdo: Uma reflexão crítica. In A. P. Costa, A. Moreira, & P. Sá (Orgs.), *Reflexões em torno de metodologias de investigação: Análise de dados* (Vol. 3). Universidade de Aveiro.
- Nações Unidas. (1959). *Declaração dos Direitos da Criança* [Proclamada pela Resolução n.º 1386 (XIV), de 20 de Novembro de 1959, da Assembleia Geral das Nações Unidas].
- Nogaro, A., Anese, R. A., & Ferrari, R. F. (2021). A atualidade do método montessoriano: evidências a partir da investigação de práticas pedagógicas na educação infantil. *Revista Vivências*, 17(32), 113–128. <http://revistas.uri.br/index.php/vivencias/article/view/140>
- Nogueira, M. O. (2007). Profissão docente e propostas de formação continuada: considerações sobre os processos de desqualificação do trabalho do professor. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 23, 113–122. <https://www.redalyc.org/pdf/5720/572062043013.pdf>
- Noletto, M. J. (2008). Fortalecendo competências: formação continuada para o Programa Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz. UNESCO, Fundação Vale.

- Nóvoa, A. (2012). Devolver a formação de professores aos professores. *Cadernos de Pesquisa em Educação* – PPGE/UFES, 18(35), 11–22. <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/4927>
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106–1133. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843>
- Ogunode, N. J., & Ojo, I. C. (2021). Management of early child education in Nigeria: Problems and the way forward. *Middle European Scientific Bulletin*, 16, 45–54. <https://core.ac.uk/download/pdf/480517312.pdf>
- Oliveira, D. S., Martins, D. R. G., Oliveira, C. C., & Silva, C. R. (2021). O método Montessori na educação básica: uma revisão sistemática da literatura sobre sua influência para o desenvolvimento da criança nos anos iniciais. *Research, Society and Development*, 10(5).
- Oliveira, G. (2017). O modelo pedagógico idealizado por Maria Montessori: aplicabilidade do método e contribuições para o desenvolvimento infantil. *Revista de Pesquisa Interdisciplinar*.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In M. L. Machado (Org.), *Encontros e desencontros em educação infantil* (pp. 133–167) (3.ª ed.). Cortez Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Modelos curriculares para educação de infância: construindo uma práxis de participação* (4.ª ed.). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T., & Pinazza, M. (2007). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Artmed Editora.
- PDN. (2023–2027). *Plano de Desenvolvimento Nacional 2023–2027: Impacto socioeconómico sustentável*. Governo de Angola.
- Pereira, A. M. C., Araújo, Mata, L., & Adra, M. A. (s.d.). *Programa Onjila: Guia metodológico para o ensino e aprendizagem da escrita*. Humbi Humbi.
- Pereira, A. S., Shitsuka, D. M., Parreira, F. J., & Shitsuka, R. (2018). *Metodologia da pesquisa científica*. UFSM, NTE.
- Pereira, J. R. (2021). A Abordagem Educacional de Reggio Emilia para a Primeira Infância: uma visão de Pedagogia Participativa e da Escuta. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 55, e055003. https://doi.org/10.14195/1647-8614_55_3
- Perondi, M. M., & Feldkercher, N. (2021). Desafios da iniciação profissional de professoras na educação infantil. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, 26(1), 1–15.

- Pessoa, A. F. (2017). Método pedagógico montessoriano contemporâneo e suas implicações na educação infantil. *Revista de Pesquisa Interdisciplinar*, 2(supl.), 320–332.
- Pinho, A. M., Cró, M. L., & Dias, M. L. V. (2013). A formação de educadores de infância: práticas adequadas ao contexto educativo de creche. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47 I, 109–125.
- Plano de Recuperação de Aprendizagem. (2021). Ensinar e aprender – Família mais perto: medida para promover a participação e o envolvimento dos pais e encarregados de educação na vida da escola. República Portuguesa, Educação.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). Avaliação em educação pré-escolar (2.^a ed.). Porto Editora.
- Prado, R. L. C., Vicentin, M. C. G., & Rosemberg, F. (2018). Ética na pesquisa com crianças: uma revisão da literatura brasileira das ciências humanas e sociais. *Childhood & Philosophy*, 14(29), 1984–5987.
- Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2013). Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico (2.^a ed.). Feevale.
- Rede EPT & APDES. (2020). Um olhar sobre a educação e cuidados na primeira infância em Angola. OSISA.
- Reis, C. e Parente, C. (2019). A reorganização do espaço e dos materiais pedagógicos: favorecer a participação e a aprendizagem de um grupo de crianças. *Da investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 9 (1), 36-46. <https://doi.org/10.25757/invep.v9i1.181>
- Rios, J. (2021). Estudo de caso: método de pesquisa qualitativa ou método qualitativo de pesquisa? In A. Moreira et al. (Orgs.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: métodos*. Universidade de Aveiro.
- Rodrigues, M. M., & Oliveira, G. F. de. (2017). O Modelo Pedagógico idealizado por Maria Montessori: aplicabilidade do Método e contribuições para o desenvolvimento Infantil. *ID on Line. Revista De Psicologia*, 10(33), 139–148. <https://doi.org/10.14295/online.v10i33.645>
- Sampaio, T. B. (2022). Metodologia da pesquisa. UFSM.
- Santibanez, D. A., & Lima, R. B. (2021). Método da indução analítica para análise de grupos focais. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 22, 8–21.
- Schaberle, I. M., Sousa, V. V., & Andrade, I. C. F. (2018). Gomes, M. H. (2014). Reggio Emilia: a criança como protagonista da aprendizagem. *Revista GepesVida*.

- Schweinhart, L. J., & Weikart, D. P. (1998). Why curriculum matters in early childhood education. Educational Leadership: Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A.
- Schweinhart, L. J., Kagan, S. L., Kauerz, K., & Bertrand, J. (2010). Enciclopédia sobre o desenvolvimento na primeira infância: Programas de educação infantil. CEDJE.
- Silva, C. (2017). Entre o conhecimento escolar, os processos de ensino e aprendizagem e os saberes docentes: uma experiência luso-brasileira na formação de professores. Revista Eletrônica Pesquiseduca, 18, 357–379.
- Silva, I. L. da (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Silva, P. C., & Fortunato, M. (2021). Modera, observa, escuta e foca-te na conversa de grupo – uma reflexão crítica. In A. Moreira, P. Sá, & A. P. Costa (Orgs.), *Reflexões em torno de metodologias de investigação: Métodos*. Universidade de Aveiro.
- Smith, S. G., Dockett, S., & Bottrell, D. (2014). Participatory research with children and young people. SAGE Publications.
- Soares, R. G., et al. (2021). Metodologias ativas na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. In C. Copetti et al. (Orgs.), *Educação e saúde na escola: III Encontro de formação em educação física, educação infantil e anos iniciais*. Arco Editores: UNIPAMPA.
- Taylor, S. (2015). Policy brief series: Evidence-based policy-making and implementation. PSPPD.
- Traqueia, A., Euzébio, C., Soares, D., Pacheco, E., Taveira, E., Bernardo, I., Rios, J., Sousa, L., Lopes, M. B., & Soares, T. (2021). Reflexão crítica sobre métodos e técnicas de recolha de dados: Investigação-ação. In A. Moreira, P. Sá, & A. P. Costa (Orgs.), *Reflexões em torno de metodologias de investigação: Métodos*. Universidade de Aveiro.
- Tuckman, B. W. (2002). *Manual de investigação em educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNICEF. (2018). Convenção sobre os direitos da criança. Adoptada pela Assembleia Geral das Nações Unidas e retificada por Angola. UNICEF Angola. <https://www.unicef.org/angola/relatorios/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>
- UNICEF. (2020). Criado para durar: Um quadro de apoio à educação pré-primária universal com qualidade. <https://www.unicef.org/media/67456/file/Criado-para-durar-quadro-educacao-pre-primaria-universal-qualidade.pdf>

- Varela, P. (2020). Aprender ciências por investigação na educação pré-escolar: exploração de uma proposta didática em contexto de formação inicial de educadores. *Revista Insignare Scientia*, 3(1), 357–375. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/68959>
- Viana, F. L. e Parente, C. (2019). «Ler» antes de ler. Dos pré-requisitos às competências facilitadoras. In F. Veiga (coord.), *Psicologia da Educação. Temas de Aprofundamento Científico para a Educação XXI*, (pp. 411-443). Climepsi Editores.
- Vidal, B. F. M., & Pires, A. L. O. (2022). O envolvimento das famílias em contexto de creche e de jardim de infância: Um estudo em tempo de pandemia. *Mediações*, 10(2), 84-102. <https://comum.rcaap.pt/entities/publication/3d73189c-8eff-4e47-a576-d7e075cdb179/full>
- Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Sage Publications.
- Zau, F. (2002). *Educação em Angola: Novos trilhos para o desenvolvimento*. Movilivros.

Legislação

- CRA. (2010). Constituição da República de Angola. Retificada pela Declaração inserta na 1ª Série do Diário da República n.º 165 de 31 de agosto. <https://angolex.com/paginas/leis/constituicao-da-republica-de-angola.html>
- Decreto executivo n.º 190/23 de 6 de setembro. Criação de cursos de graduação em Ensino Primário e de educação de Infância. Diário da República de Angola, Série n.º 168.
- Decreto Executivo n.º 59/21 de 10 de março. (2021). *Regulamento dos Cursos de Agregação Pedagógica de Agentes de Educação e Ensino em Serviço na Educação Pré-escolar, no Ensino Primário e no Ensino Secundário*. Diário da República de Angola, I Série – n.º 43. <https://angolex.com/index.html>
- Decreto Presidencial n.º 129/17 de 16 de junho. (2017). Estatuto do subsistema de educação pré-escolar. Diário da República de Angola, <https://lex.ao/docs/presidente-da-republica/2017/decreto-presidencial-n-o-129-17-de-16-de-junho/>
- Decreto Presidencial n.º 160/18 de 3 de julho. (2018). *Estatuto da carreira dos agentes de educação*. Diário da República de Angola, Série – n.º 95. <https://lex.ao/docs/presidente-da-republica/2018/decreto-presidencial-n-o-160-18-de-03-de-julho/>
- Decreto Presidencial n.º 195/23 de 11 de outubro. (2023). *Regime jurídico do subsistema de educação pré-escolar*. Diário da República de Angola, I Série, n.º 193. <https://angolex.com/index.html>

Decreto Presidencial n.º 205/18 de 3 de setembro. (2018). *Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente*. Diário da República de Angola, Série – n.º 135. <https://lex.ao/docs/presidente-da-republica/2018/decreto-presidencial-n-o-205-18-de-03-de-setembro/>

Decreto Presidencial n.º 273/20 de 21 de outubro. (2020). *Regime jurídico da formação inicial de educadores de infância, de professores do ensino primário e de professores do ensino secundário*. Diário da República de Angola, Série – n.º 168. <https://lex.ao/docs/presidente-da-republica/2020/decreto-presidencial-n-o-273-20-de-21-de-outubro/>

Lei n.º 32/20 de 12 de Agosto. (2020). Lei que altera a Lei n.º 17/16 de 7 de Outubro – Lei de bases do sistema de educação e ensino. Diário da República de Angola, Série n.º 123. <https://lex.ao/docs/assembleia-nacional/2020/lei-n-o-32-20-de-12-de-agosto/>

Decreto Presidencial n.º 276/19, de 6 de setembro (2019): Regime Jurídico do Subsistema de Ensino Geral. Diário da República, I.ª Série, n.º 116, 5572. <https://lex.ao/docs/presidente-da-republica/2019/decreto-presidencial-n-o-276-19-de-06-de-setembro/>

ANEXOS

Anexo – 1. Parecer da Comissão de Ética



Universidade do Minho

Conselho de Ética

Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH)

Identificação do documento: CEICSH 043/2024

Título do projeto: *Formação inicial de professores do ensino primário na área da metodologia de educação pré-escolar*

Equipa de Investigação: Agui Adão Lora Serrote (IR), Doutorando em Estudos da Criança: Infância, Desenvolvimento e Aprendizagem, Instituto de Educação, Universidade do Minho; Maria Cristina Cristo Parente (Orientadora), Instituto de Educação, Universidade do Minho.

PARECER

A Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) analisou o processo relativo ao projeto de investigação acima identificado, intitulado *Formação inicial de professores do ensino primário na área da metodologia de educação pré-escolar*.

Os documentos apresentados revelam que o projeto obedece aos requisitos exigidos para as boas práticas na investigação com humanos, em conformidade com as normas nacionais e internacionais que regulam a investigação em Ciências Sociais e Humanas.

Faço ao exposto, a Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) nada tem a opor à realização do projeto nos termos apresentados no Formulário de Identificação e Caracterização do Projeto, que se anexa, emitindo o seu parecer favorável, que foi aprovado por unanimidade pelos seus membros.

Braga, 25 de março de 2024.

O Presidente da CEICSH

Assinado por: EMANUEL PEDRO VIANA BARBAS
DE ALBUQUERQUE
Nº de identificação: 07860789
Data: 2024/03/25 08:53:10 +0000

(Emanuel Pedro Viana Barbas Albuquerque)

Anexo: Formulário de identificação e caracterização do projeto

Anexo – 2. CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

Título do estudo: Formação inicial de professores do ensino primário na área da metodologia de educação pré-escolar

Enquadramento: O estudo visa conhecer as concepções e as práticas pedagógicas de educadores de infância e professores do ensino primário da classe de iniciação e desenvolver um programa de formação inicial e continua.

Explicação do estudo: O estudo envolve uma educadora de infância com os seus alunos no Centro Infantil e uma professora do ensino primário com os seus alunos na escola primária. Serão feitas observações das aulas, no sentido de caracterizar os contextos das classes de iniciação, conhecer as concepções pedagógicas da educadora e da professora e identificar necessidades de formação. Para a recolha dos dados, será ainda realizada uma entrevista à educadora de infância e à coordenadora pedagógica do centro infantil, à professora e ao subdiretor pedagógico da escola primária, para conhecer as suas perceções acerca do trabalho com a classe de iniciação. Finalmente, far-se-á uma entrevista em grupo (focus group) aos alunos da classe de iniciação que participem do estudo.

Condições, confidencialidade e anonimato: A participação neste estudo é voluntária, pelo que não existem quaisquer prejuízos, caso não deseje participar. Os dados recolhidos são confidenciais e de uso exclusivo para os fins formativos e investigativos referidos acima. O seu anonimato, bem como da instituição onde se realiza o estudo serão assegurados, garantindo o direito à privacidade e à proteção dos dados pessoais.

Muito obrigado pela sua participação e disponibilidade e deixo abaixo os meus dados para que possa contactar-me se necessitar de mais esclarecimentos ou informação.

Identificação do investigador:

Nome: Ageu Adão Lora Serrote

Telemóvel: +244936324613

E-mail: ageu2016@outlook.pt

Assinatura do investigador: _____ **Data:** / /

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo investigador.

Nome do participante:

Assinatura: Data: / /

Este documento é composto de 2 páginas e feito em duplicado: uma via para o/a investigador/a, outra para a pessoa que consente.

Anexo – 3. Exmo. (a) Encarregado(a) de Educação



Universidade do Minho

Eu, Ageu Adão Lora Serrote, estudante do Doutoramento em Estudos da Criança, na especialidade de Infância, Desenvolvimento e Aprendizagem, no Instituto de Educação da universidade do Minho, Portugal, venho, por este meio, pedir a autorização para realização de um estudo a desenvolver em conjunto com o(a) seu filho(a) no âmbito da Tese de Doutoramento. O estudo visa conhecer as conceções e as práticas pedagógicas de educadores de infância e professores do ensino primário da classe de iniciação e desenvolver um programa de formação inicial e continua.

O estudo envolve observações de aulas e uma entrevista em grupo (*focus group*) aos alunos da classe de iniciação que participem do estudo. Venho, por este meio, pedir autorização para realizar uma entrevista em grupo ao seu filho/educando. Saliento que nenhum elemento identificativo será incluído na tese e, desta forma garanto a confidencialidade e privacidade da informação recolhida.

A participação neste estudo é voluntária, pelo que não existem quaisquer prejuízos, caso não autorize a participação do seu filho/educando. Importa referir que esta autorização pode ser retirada em qualquer momento, sem que tal cause qualquer prejuízo ou afete o seu filho/educando.

Limitado ao exposto, fique com os meus votos de estima e consideração e manifesto-me, desde logo, ao dispor para prestar outras informações ou esclarecimentos que se entendam úteis.

Ageu Adão Lora Serrote
(estudante do Doutoramento)

Maria Cristina Cristo Parente
(Professora Orientadora)



Eu, _____ Encarregado (a) de Educação do(a) aluno(a) _____, nº _____, da turma _____, autorizo o meu educando a contribuir com a sua participação para a tese de Doutoramento do Ageu Serrote.

Malanje, _____ de _____ de 2024.

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação: _____

Anexo - 4. Assentimento informado, livre e esclarecido para crianças da classe de iniciação

O pesquisador, faz uma leitura clara da informação para garantir o envolvimento das crianças no processo decisório sobre a participação na investigação. Após a proposta apresentada, as crianças irão circular a figura que representa a assinatura.

Eu, Ageu Adão Lora Serrote, convido cada um de vós a participar de um estudo que eu estou a realizar sobre Formação inicial de professores do ensino primário na área da metodologia de educação pré-escolar. Para tal, serão feitas observações das aulas e uma entrevista em grupo. Agora eu quero saber se vocês aceitam participar neste estudo.

Ninguém saberá que vocês estão a participar do estudo; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que vocês nos derem. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram.

Assinatura do investigador: _____ Data: / /



Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir que ninguém vai ficar triste. O pesquisador tirou as minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis.

Nome do participante:

Assinatura:



Data: / /

Este documento é composto de 1 páginas e feito em duplicado: uma via para o/a investigador/a, outra para a pessoa que consente.

Anexo - 5. Guião de entrevista aos educadores e Professores

Tema: Formação inicial de professores do ensino primário na área da metodologia de educação pré-escolar

Objetivo geral da entrevista: Conhecer a perceção de educadores de infância e professores do ensino primário acerca da classe de iniciação.

Entrevista dirigida aos educadores e Professores da classe de Iniciação			
Designação dos blocos	Objetivos	Formulário de perguntas	Tópicos
Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista e motivar a participação da entrevistada	- A tua participação é fundamental para o êxito do trabalho. - As informações prestadas são de carácter confidencial. - Queira, por favor, permitir a utilização do gravador.	
Identificação Profissional	Identificar a característica do participante da pesquisa	- Gostaria que começasse por dizer a sua idade e função que desempenha. - Qual é a sua habilitação académica? - Qual é a sua área de formação? - Há quanto tempo trabalha com a classe de iniciação? - Frequentou alguma formação continua? - Quais? Indique as 3 últimas.	- Ensino secundário; Licenciatura ou Doutoramento?
Formação inicial e continua	Conhecer o perfil formativo do professor da classe de iniciação	- A lecionação da classe de iniciação foi objeto da sua formação inicial? De que formas? - Teve alguma formação mais específica e/ou direcionada para a classe de iniciação? - Onde realizou o estágio durante a formação inicial? - O que tem feito para elevar o teu nível de conhecimento sobre como lecionar a classe de iniciação?	- Teve uma UC sobre a classe de iniciação? - Participação em seminário, cursos de aperfeiçoamento profissional
Classe de iniciação	- Identificar o modelo de organização e funcionamento da classe	- Quantos alunos compõem a turma? - Teve alguma informação sobre o percurso escolar anterior das crianças da turma? - Sabe se frequentaram contextos de educação pré-escolar ou vieram de casa? - Em sua opinião o currículo da classe de iniciação define objetivos explícitos para promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças em diferentes áreas? De que modos? - O conteúdo do currículo é adequado em termos de desenvolvimento e de pedagogia atendendo às características e a forma como as crianças desta idade aprendem? fale-me mais sobre isso? - O currículo da classe de iniciação é acompanhado de materiais e recursos de ensino e aprendizagem eficazes para os alunos da classe de iniciação? Pode identificar alguns recursos? - Para si, que dificuldades tens enfrentado ao lecionar a classe de iniciação?	- Áreas de desenvolvimento social e emocional; competência linguística; conhecimento do meio; conhecimento matemático e competências expressivas?

- Modos de fazer pedagogia na classe de iniciação	- Identificar a abordagem pedagógica adotada na classe de iniciação	- Gostava de a ouvir falar sobre a metodologia de ensino e aprendizagem que adota na classe de iniciação? - Tem diferenças relativamente à metodologia que adota com as outras turmas? Quais? - Utiliza estratégias que permitem e promovem a ação e a participação do aluno no processo de aprendizagem? Quais, pode dar exemplos? - Que recursos costuma utilizar no processo de ensino e aprendizagem? - Como procura garantir os recursos necessários e adequados para o processo de ensino e aprendizagem? - A coordenação participa no processo de planificação das atividades a realizar na sala de aula? De que modos? - As famílias participam no processo de planificação das atividades a realizar na sala de aula? De que modos?
Necessidades de formação	Identificar as necessidades de formação	- Considera necessário um plano de formação continua para professores que lecionam a classe de iniciação? Porquê? - Pode identificar alguns temas/assuntos que considera que devam fazer parte da formação?

Anexo - 6. Guião de entrevista aos Coordenadores Pedagógicos

Tema: Formação inicial de professores do ensino primário na área da metodologia de educação pré-escolar

Objetivo geral da entrevista: Conhecer a perceção de educadores de infância e professores do ensino primário acerca da classe de iniciação.

Entrevista dirigida aos Coordenadores Pedagógicos			
Designação dos blocos	Objetivos	Formulário de perguntas	Tópicos
Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista e motivar a participação da entrevistada	- A tua participação é fundamental para o êxito do trabalho. - As informações prestadas são de carácter confidencial. - Queira, por favor, permitir a utilização do gravador.	
Identificação Profissional	Identificar a característica do participante da pesquisa	- Gostaria que começasse por dizer a sua idade e função que desempenha. - Qual é a sua habilitação académica? - Qual é a sua área de formação? - Há quanto tempo trabalha como subdiretor(a) pedagógico(a)?	- Ensino secundário; Licenciatura ou Doutoramento?
Formação inicial e continua	Conhecer o perfil formativo do professor da classe de iniciação	- A vossa escola recebe estudantes que realizam estágios na classe de iniciação? - Como aprecia a ação/o desempenho dos estudantes na classe de iniciação? - Encontra diferença no desempenho dos estudantes na classe de iniciação ou noutras classes? - O que a instituição tem feito para elevar o nível de conhecimento dos professores sobre como lecionar a classe de iniciação?	- Provenientes de que instituição? - Enviar o professor para participar em eventos científicos, palestras, seminário, cursos de aperfeiçoamento profissional
Classe de iniciação	identificar o modelo de organização e funcionamento da classe	- Quantos alunos devem compor a turma da classe de iniciação? - Em sua opinião o currículo da classe de iniciação define objetivos explícitos para promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças em diferentes áreas? De que modos? - O conteúdo do currículo é adequado em termos de desenvolvimento e de pedagogia atendendo às	- Áreas de desenvolvimento social e emocional; competência linguística; conhecimento do meio; conhecimento

		características e a forma como as crianças desta idade aprendem? fale-me mais sobre isso? - O currículo da classe de iniciação é acompanhado de materiais e recursos de ensino e aprendizagem eficazes para os alunos da classe de iniciação? Pode identificar alguns recursos? - Para si, que dificuldades os professores enfrentam ao lecionar a classe de iniciação?	matemático e competências expressivas?
Modos de fazer pedagogia na classe de iniciação	Identificar a abordagem pedagógica adotada na classe de iniciação	- A coordenação participa no processo de escolha da metodologia de ensino e aprendizagem a adotar na sala de aulas? - Como caracteriza a metodologia de ensino e aprendizagem adotada na classe de iniciação? - De que formas é que a coordenação procura garantir o acesso a materiais e recursos de ensino e aprendizagem adequados aos alunos e ao currículo da classe de iniciação? - A coordenação participa no processo de planificação das atividades a realizar na sala de aula? De que modos? - As famílias participam no processo de planificação das atividades a realizar na sala de aula? De que modos?	
Necessidades de formação	Identificar as necessidades de formação	- Considera necessário um plano de formação continua para professores que lecionam a classe de iniciação? Porquê? - Pode identificar alguns temas/assuntos que considera que devam fazer parte da formação?	

Anexo - 7. Guião de Entrevista em grupo dirigida as crianças da classe de Iniciação

Tema: Formação inicial de professores do ensino primário na área da metodologia de educação pré-escolar.

Objetivo geral da entrevista: Ouvir as crianças sobre o que pensam do espaço (Creche/Escola Primária) e das actividades realizadas na classe de iniciação.

Entrevista em grupo dirigida as crianças da classe de Iniciação			
Designação dos blocos	Objetivos	Formulário de perguntas	Tópicos
Caracterização do Participante	Identificar a característica do participante da pesquisa	- Quem começou a frequentar a escola/Creche, apenas, este ano? - Antes de estar nesta escola/creche onde estavam? - Qual é a sua idade?	
Actividades que realizam na sala	Recolher dados sobre as actividades realizadas na sala de aula.	- Gostam da vossa escola/Creche? - O que gostam na escola/creche? - E o que fazem na sala de aula? - O que gostam de fazer na sala de aula? - O que menos gostam de fazer na sala de aula? - O que gostam de fazer fora da sala? - O que vos deixa triste na escola/Creche?	- fale-me tudo sobre o que vocês gostam. - Alguma coisa mais?
Os direitos das crianças	Reconhecer os direitos das crianças a participar	- Se pudessem mudar alguma coisa na escola/Creche, o que mudariam?	

Anexo – 8. Síntese da entrevista com a professora Dália

Síntese da entrevista da professora Dália			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo
Formação inicial e contínua	Formação inicial	Classe iniciação como objeto de estudo	Não foi objeto da minha formação inicial. Gosto de trabalhar com criança e pedi para ter experiência nesta área.
	Formação específica	Curso técnico Profissional	Não tive nenhuma formação específica.
	Estágio supervisionado	Escola de aplicação	Durante a minha formação realizei o estágio na escola do 7 ^a dia, nas 7 ^a e 8 ^a classe.
	Formação contínua	Acções para elevar o nível de conhecimento	Tenho feito muita coisa (...), aproveito os conhecimentos que as crianças trazem de casa e complementamos.
Caracterização da Classe de iniciação	Composição da turma	nº de criança por turma	Tenho 37 alunos, desistiu 1, neste momento, estou com 36.
	Percurso escolar das crianças	informação sobre o percurso escolar anterior das crianças	Não tive nenhuma informação na parte dos encarregados... Não frequentaram nenhuma creche.
	Curriculo da classe de iniciação	promove o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças	Promove sim (...), depende da aula a lecionar. Tem crianças que têm o nível de assimilação rápida e outras lento. Mas, ainda garanto que é um sucesso na minha turma.
	Conteúdo do currículo da classe de iniciação	É adequado às características e a forma como as crianças desta idade aprendem	É... Quanto à disciplina de comunicação linguística... cada semana tem uma letra do abecedário que demonstramos na criança... quanto a representação Matemática, o currículo apresenta mais casos de geometria, desenho.
	Materiais e recursos	O currículo é acompanhado de materiais de ensino	Não. Fornecem apenas o currículo.
	Dificuldades na leção	Dificuldades ao lecionar a classe de iniciação	Encontro grandes dificuldades, por parte dos encarregados que enviam o educando sem matérias, sem caderno, sem lápis e isso cria transtorno.

Modos de fazer pedagogia na classe de iniciação	Metodologia de ensino e aprendizagem	Metodologia que adota na classe de iniciação	Várias metodologias... As classes que já lectionei, com crianças crescidas, eles conseguem, às vezes, compreender a explicação. Já na classe de iniciação, mesmo repetindo, as vezes eles não percebem.
	Participação do aluno	Estratégias que permitem a participação do aluno	o diálogo, a elaboração conjunta. Principalmente, oral e explicativo são estratégias que usamos mais.
	Recursos utilizados	recursos necessários para o processo de ensino e aprendizagem	Depende do tipo de aula. Por exemplo, na aula de geometria usei bola e pneu de um carro. Uso, também, a experiência do aluno (...). Quando a direção da escola não tem, recorro a outras colegas para facilitar experiências de trabalho.
	Processo de planejamento das atividades:	Participação da coordenação e da família	A coordenação participa normalmente, assistindo as aulas trimestral ou mensal e, também, da planificação na ZIP. A família não.
Necessidades de formação	Necessidade de plano de formação contínua	formação contínua para professores que lecionam a classe de iniciação	dar aula não é ser estático, mas sim dinâmico. Então, é necessário aprendemos coisas novas.
		Temas de interesse para formação contínua	A nível da classe de iniciação, gostaria de aprender Brincadeiras, jogo e canções... como criança da iniciação está sujeito a mais brincadeiras.

Anexo – 9. Síntese da entrevista com Educadora Malva

Síntese da entrevista da Educadora Malva			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo
Formação inicial e contínua	Formação inicial	Classe iniciação como objeto de estudo	Não foi objeto da minha formação inicial.
	Formação específica	Curso técnico Profissional	Fiz o curso de educadora de Infância e curso de vigilante de infância.
	Estágio supervisionado	Escola de aplicação	Durante a formação Específica, realizei o estágio em Luanda numa Creche colégio.
	Formação contínua	Ações para elevar o nível de conhecimento	Tenho pesquisado muito com os outros que trabalham com a mesma classe.
Caracterização da Classe de iniciação	Composição da turma	nº de criança por turma	23 alunos.
	Percurso escolar das crianças	informação sobre o percurso escolar anterior das crianças	Tive informações. A maior parte das crianças frequentaram uma creche, a minoria não.
	Currículo da classe de iniciação	promove o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças	Acredito que sim, define. Mas, em algumas disciplinas precisaria de reforço, porque ele é muito vazio.
	Conteúdo do currículo da classe de iniciação	É adequado às características e a forma como as crianças desta idade aprendem	Eu acho que o conteúdo é adequado porque ele segue as etapas... aprende-se sobre: habitação, jardim de infância, escola, profissões, figuras geométricas, posicionamento das coisas e isso para mim são conteúdos para iniciação.
	Materiais e recursos	O currículo é acompanhado de materiais de ensino	Materiais não. Só nos fornecem o currículo.
	Dificuldades na lecionação	Dificuldades ao lecionar a classe de iniciação	As vezes é muito difícil por causa do número de criança que temos na turma e porque também somos uma instituição de inclusão.

Modos de fazer pedagogia na classe de iniciação	Metodologia de ensino e aprendizagem	Metodologia que adota na classe de iniciação	Na classe de iniciação eu trabalho muito com visualização: com vídeos e música, mas também adicionado jogos. Como trabalhei, também, com crianças do Ensino primário: da 4ª, 3ª e 2ª classe, os métodos não variam muito... Por exemplo, na quarta classe trabalho mais com a memorização, experimentei trabalhar “aqui” com a memorização surtiu efeito.
	Participação do aluno	Estratégias que permitem a participação do aluno	Sim... Ou se estivermos a falar de um hospital procuramos, se der, mostrar um vídeo-aula de um hospital e no dia seguinte perguntarmos o que ele lembra da vídeo aula.
	Recursos utilizados	Recursos necessários para o processo de ensino e aprendizagem	Usamos materiais recicláveis, coluna de som, vídeo aula, usamos até mesmo os calçados dos alunos, usamos tudo que estiver ao nosso favor para o processo de Ensino e aprendizagem... garanto pedindo antecipadamente a instituição e aos pais e encarregados de educação, mas se não derem, eu me adapto com o que tiver.
	Processo de planificação das atividades:	Participação da coordenação e da família	Sim, a coordenação participa. nós fizemos uma planificação semanal, todas às sextas-feiras, entregamos os cadernos da planificação e, na Segunda-feira, recebemos com as correções possíveis... as famílias não participam. Mas, isso, também, porque a instituição não cria um método de envolvê-las.
Necessidades de formação	Necessidade de plano de formação contínua	formação contínua para professores que lecionam a classe de iniciação	As formações contínuas, ajudam o professor a estar capacitado para lidar com qualquer tipo de aluno que tenha dentro da sala de aula.
		Temas de interesse para formação contínua	tema sobre a inclusão e sobre relação entre pais e os professores.

Anexo – 10. Síntese da entrevista com subdiretor pedagógico Yucca

Síntese da entrevista com subdiretor pedagógico			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo
Formação inicial e contínua	Professores Estagiários	Estudantes que realizam estágios na classe de iniciação	Recebemos estudantes que realizam estágios na classe de iniciação... O resultado tem sido positivo. Comparando com outras classes, nota-se mais trabalho a nível da classe de iniciação.
	Formação contínua	Ações para elevar o nível de conhecimento	Encaminhar os professores para certas formações nas ZIP... A nível da instituição, temos programado algumas formações, mas é generalizada.
Caracterização da Classe de iniciação	Composição da turma	nº de criança por turma	Optamos por 35 alunos, mas gostaríamos de reduzir. Gostaríamos de reduzir, pelo menos, para 20, mas, infelizmente, não podemos em função da densidade populacional.
	Currículo da classe de iniciação	Promove o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças	Sim, atendendo a nossa realidade, promove (...), A nível do desenvolvimento da linguagem temos objetivos traçados que moldam a linguagem da criança... Para a expressão motora temos jogos lúdicos que despertam a motivação da criança.
	Conteúdo do currículo da classe de iniciação	É adequado às características e a forma como as crianças desta idade aprendem	Os conteúdos não são adequados... fazem, também, uma certa confusão.
	Materiais e recursos	O currículo é acompanhado de materiais de ensino	Bem, é acompanhado, mas ainda assim não são tão eficazes... é acompanhado apenas por fichas com ilustrações e os programas... não temos materiais para área da matemática: teríamos alguns sólidos geométricos.
	Dificuldades na leção	Dificuldades ao lecionar a classe de iniciação	Falta de formação específica para os professores da iniciação.

Modos de fazer pedagogia na classe de iniciação	Metodologia de ensino e aprendizagem	Coordenação participa no processo de escolha da metodologia	De vez enquanto, nos encontros da ZIP, a coordenação participa da escolha da metodologia. A metodologia adotada durante o processo de planificação, permite a criança aprender.
	Recursos utilizados	A coordenação procura garantir o acesso a materiais e recursos de ensino e aprendizagem adequados aos alunos	A Coordenação em colaboração com a gestão da instituição, procuramos angariar algum fundo para compra desses materiais. As vezes trabalhamos com recursos locais. Exceto os programas, o Ministério não fornece materiais, não apoio nesse quesito.
	Processo de planificação das atividades:	Participação da coordenação e da família	Bem na planificação a realizar na sala de aula, a coordenação nem sempre está presente... não temos participação da família.
Necessidades de formação	Necessidade de plano de formação continua	formação continua para professores que lecionam a classe de iniciação	Considero necessário... os professores têm dificuldades e essas dificuldades que encontram para lecionar a classe de iniciação, especificamente, é por falta de formação adequada.
		Temas de interesse para formação contínua	metodologias de Ensino adotadas para classe de iniciação; educação para cidadania; forma de organização e como funciona a classe de iniciação.

Anexo – 11. Síntese da entrevista com subdiretor pedagógico Urtiga

Síntese da entrevista com subdiretor pedagógico			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo
Formação inicial e contínua	Professores Estagiários	Estudantes que realizam estágios na classe de iniciação	Recebemos algumas vezes não com frequência, são alguns estagiários da escola de formação dos Magistérios... precisamos melhorar, alguns estagiários apresentam certas debilidades.
	Formação contínua	Ações para elevar o nível de conhecimento	Periodicamente ou trimestralmente o professor tem duas vezes refrescamentos pedagógicos para aprimorar a sua ação pedagógica.
Caracterização da Classe de iniciação	Composição da turma	n.º de criança por turma	Seriam 30 crianças em cada turma. Mas, tivemos de dividir a turma. para que os objetivos e as metas fossem alcançados. A professora com maior traquejo pedagógico, ficou com maior número de crianças.
	Currículo da classe de iniciação	Promove o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças	Sim. Por exemplo, a área da comunicação desenvolve o processo comunicativo inicial da criança a partir das letras iniciais e formação do abecedário.
	Conteúdo do currículo da classe de iniciação	É adequado às características e a forma como as crianças desta idade aprendem	O conteúdo currículo é adequado. Porque os currículos têm tendência de caminharem com as suas realidades.
	Materiais e recursos	O currículo é acompanhado de materiais de ensino	Se olharmos para o currículo, está lá escrito o que devemos fazer. Agora, o professor deve ser dinâmico na procura de matérias.

	Dificuldades na lecionação	Dificuldades ao lecionar a classe de iniciação	Desenho do curricular nacional, não apresenta valências específicas para uma atenção nessas classes. Estamos a cumprir a classe de iniciação com professores que vem fazendo a formação no Magistério Primário.
Modos de fazer pedagogia na classe de iniciação	Metodologia de ensino e aprendizagem	Coordenação participa no processo de escolha da metodologia	- Sim, participa. Mas, deve-se melhorar na escolha das metodologias. Nós vimos aqui que, são professores que entram diretamente ao conteúdo, sem motivar a criança.
	Recursos utilizados	A coordenação procura garantir o acesso a materiais e recursos de ensino e aprendizagem adequados aos alunos	Temos nas redes sociais uma página chamada coordenação, onde a coordenação coloca todo material a disposição dos professores. Em alguns casos, imprimimos.
	Processo de planificação das atividades:	Participação da coordenação e da família	A coordenação optou pela planificação semanal. O Professor trabalha de segunda a sexta-feira. As sexta-feira todos os cadernos de planificação ficam com a coordenação, onde o coordenador pode fazer algumas correções e, se possível, chama-se o professor para discutir algumas ideias... sobre os pais, naquilo que é o currículo, já não entra a participação dos pais. Os pais participam das atividades, por exemplo, gincanas pedagógicas, feiras e ciências.
Necessidades de formação	Necessidade de plano de formação continua	formação continua para professores que lecionam a classe de iniciação	Sim. Porque eu acredito que a experiência deriva do processo contínuo de atualização didática pedagógica isso é que eu chamo de experiência, acredito que, o processo deve ser contínuo.

		Temas de interesse para formação contínua	Comunicação, a linguística e adequação significativa do estudo de Matemática. Quer dizer, o professor é excelente a ensinar a equação do segundo grau, é exequente em potência e polinómio. Mas, não consegue levar esta matéria a uma situação concreta de vida.
--	--	---	---

Anexo – 12. Síntese da entrevista do Grupo foco 1

Síntese da entrevista do Grupo foco 1			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo
Atividades que realizam	Na Escola/Creche	Gostam da vossa escola/Creche	Sim... (Z, R e M);
		O que gostam na escola/creche	Gosto de escrever, gosto de aprender... (Z,) Eu gosto de escrever, gosto de aprender e gosto de ser mais velha, de ser professora e diretora... (R) Gosto de brincar... (M)
	Na Sala	O que fazem	Escrever, cantar, barulho...(Z,) Escrevo canto e brinco... (M)
		O que gostam de fazer	Eu gosto de brincar... (Z,); Eu gosto de escrever... (R) Eu gosto de desenhar... (M)
		O que menos gostam de fazer	Eu não gosto que me batem... (Z); Eu não gosto que me insultam, não gosto que me atrapalha enquanto escrevo... (M)
	Fora Da Sala	O que gostam de fazer	Eu gosto de brincar (Z, M) Eu gosto de brincar, gosta de andar muito... (R)
		O que vos deixa triste na escola/Creche	lutar, fazer os outros chorar.... (Z) Não trazer lanche, ofender, me bater.... (R) Não trazer lanche.... (M)

Os direitos das crianças	Participação no projecto da escola	Se pudessem mudar alguma coisa na escola/Creche, o que mudariam	Pintar a parede bem bonita, eu quero pintar cor branco.... (Z); Pintar a parede bem bonita; os homens serem postos na sala dos homens.... (R).
--------------------------	------------------------------------	---	--

Anexo – 13. Síntese da entrevista do Grupo foco 2

Síntese da entrevista do Grupo foco 2			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo
Atividades que realizam	Na Escola/Creche	Gostam da vossa escola/Creche	Eu Gosto muito, adoro a escola... (O) Sim... (A, N);
		O que gostam na escola/creche	Eu gosto de Subir nas montanhas... (O), lanchar, muita brincadeira, gosto da escada... (A).
	Na Sala	O que fazem	Estudamos e aprendemos muito com o professor... (O) Escrevemos, desenhamos (em coro) ... (A, N)
		O que gostam de fazer	Conversar baixo...(A) Brincar ...(N)
		O que menos gostam de fazer	Não gostamos de fazer barulho... (A).
	Fora Da Sala	O que gostam de fazer	Brincar, tomar o lanche... (O) Brincar, andar um pouco, jogar apanhado, quieto, escondida... (A) Brincar... (N)
		O que vos deixa triste na escola/Creche	Quando uma pessoa bate, nós choramos... (O) Professor e professora ... (A).
Os direitos das crianças	Participação no projecto da escola	Se pudessem mudar alguma coisa na escola/Creche, o que mudariam	Escorrega (em coro), uma super-montanha...(O); Piscina de bolha, Saltitão...(A), Escorrega (em coro) ... (N).

Anexo – 14. Síntese da entrevista do Grupo foco 3

Síntese da entrevista do Grupo foco 3			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo
Atividades que realizam	Na Escola/Creche	Gostam da vossa escola/Creche	Sim... (P, K e B)
		O que gostam na escola/creche	Escrevemos... (K), brincar... (B).
	Na Sala	O que fazem	Escrevemos... (K).
		O que gostam de fazer	Escrever... (P)
			Eu gosto de escrever... (K)
		O que menos gostam de fazer	Também eu... (P).
			Brincar... (P)
			Brincar ... (K)
	Fora Da Sala	O que gostam de fazer	Brincar... (P, B)
			Eu gosto de brincar e lanchar... (K).
		O que vos deixa triste na escola/Creche	Eu fico triste quando caio e me aleijo. ... (P, K e B).
Os direitos das crianças	Participação no projecto da escola	Se pudessem mudar alguma coisa na escola/Creche, o que mudariam	A nossa sala teria uma televisão, mais um guarda-roupa, para guardar a roupa (K)

Anexo – 15. Síntese da entrevista do Grupo foco 4

Síntese da entrevista do Grupo foco 4			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo
Atividades que realizam	Na Escola/Creche	Gostam da vossa escola/Creche	Sim... (I, C e S);
		O que gostam na escola/creche	Escrever, brincar, estudar, ser obediente... ((I, C e S);
	Na Sala	O que fazem	Actividades... (I), Escrever e desenhar... (S), Ler... (C).
		O que gostam de fazer	ficar calado. Mas, eu gosto mais de escrever.... (I), Eu também gosto de escrever.... (S), Escrever.... (C).
		O que menos gostam de fazer	Sem resposta... (I, C e S).
	Fora Da Sala	O que gostam de fazer	Brincar e se divertir, brincar em equipa... (I) Brincar... (S) Jogar bola... (C).
		O que vos deixa triste na escola/Creche	Quando um amigo não quer ser amigo, quando não quer cumprimentar... (I, C e S).
Os direitos das crianças	Participação no projecto da escola	Se pudessem mudar alguma coisa na escola/Creche, o que mudariam	Meteria flor no quintal, minha mãe planta flores, trocaria minha mesa por uma outra mesa... (S)

Anexo – 16. Síntese da entrevista do Grupo foco 5

Síntese da entrevista do Grupo foco 5			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo
Atividades que realizam	Na Escola/Creche	Gostam da vossa escola/Creche	Sim, eu gosto muito ... (T); Sim... eu gosto mais que todos... (D); Sim... (G, U);
		O que gostam na escola/creche	Gosto de escrever, gosto de brincar... (T); Gosto de lanchar, gosto de brincar, gosto tanto de aprender e gosto de escrever... (D); Gosto de brincar, gosto de dançar... (U)
	Na Sala	O que fazem	Escrever, contar números... (T), Aprender e lanchar ... (D), Falar número... (G).
		O que gostam de fazer	Sem respostas.... (T, D, G, U).
		O que menos gostam de fazer	Eu menos gosto de assistir aula. As vezes quando repetem fico um pouco chateada... (D).
	Fora Da Sala	O que gostam de fazer	Gosto de girar toda escola, gosto de brincar, saltar... (T) Gosto de almoçar, gosto de brincar, gosto de girar toda escola porque eu adoro... (D); Brincar, almoçar, mais o que?... (G); Brincar e almoçar... (U).
		O que vos deixa triste na escola/Creche	Castigo, quando a professora bate... (T, D) Castigo... (G, U)

Os direitos das crianças	Participação no projecto da escola	Se pudessem mudar alguma coisa na escola/Creche, o que mudariam	Que as cadeiras fossem como as minhas que tenho em casa. Transformaria essa escola numa bem bonita... (T); transformaria o baloiço num parque, mudaria o chão em uma piscina... (D); meteria mais brinquedos. Pintar, essa pintura já está velha... (G); meteria mais brinquedos... (U)
--------------------------	------------------------------------	---	---

Anexo – 17. Síntese da entrevista do Grupo foco 6

Síntese da entrevista do Grupo foco 6			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo
Atividades que realizam	Na Escola/Creche	Gostam da vossa escola/Creche	Sim, eu gosto muito ... (H) Sim... (J, L e T);
		O que gostam na escola/creche	Eu gosto Mais dos desenhos e da Escola...(H); Eu gosto de aprender... (J).
	Na Sala	O que fazem	Escrever, ler desenhar, lanchar... (H); Beber água, escrever, fazer tarefa... (J); Fizemos leitura, às vezes tem desenho no quadro tiramos do quadro... (L).
		O que gostam de fazer	Sem respostas.... (H, J, L e T).
		O que menos gostam de fazer	Eu não gosto de barulho... (H); Barulho... (J); Menos gostos das vogais e alfabeto. Porque as vogais e alfabeto eu já sei tudo... (L).
	Fora Da Sala	O que gostam de fazer	Gosto de brincar... Os homens vão jogar bola lá fora para não pancar as meninas... (H) Brincar no tapete, jogar bola... (J) Jogar bola, brincar, girar um pouco a creche... (L)
		O que vos deixa triste na escola/Creche	Quando alguém te bate, quando um colega bate... (L).

Os direitos das crianças	Participação no projecto da escola	Se pudessem mudar alguma coisa na escola/Creche, o que mudariam	Eu posso trocar as paredes... (H); Meteria um desenho na sala, aumentava... (J); Devia decorar com balões, corações... (L).
--------------------------	------------------------------------	---	--

Anexo – 18. GRELHA DE OBSERVAÇÃO

Nome da Instituição: _____

Classe: _____ **Sala:** _____ **Turma:** _____ **Horário:** _____ - _____

Nome do professor (a) / educador (a): _____

Nº de alunos: _____ **Meninos:** _____ **Meninas:** _____ **Data:** ____/____/____

Área curricular: _____

Tema: _____

Subtema: _____

Designação	Parâmetros: Disposição do mobiliário / espaço para arrumar o trabalho produzido pelas crianças/ materiais que a sala tem
Organização da Sala de Aula	

Designação	Parâmetros: Jogos/ Cartazes/ Retroprojektor / Mapas /Instrumentos musicais /computador
Recursos de ensino utilizados	
Metodologia de ensino aprendizagem	

Designação	Parâmetros:
	Comunicação Linguística e Literatura Infantil// Representação Matemática// Meio Físico e Social// Expressão Manual e Plástica// Expressão Motora// Expressão Musical
Actividades realizadas	

Designação	Parâmetros:
	Participa adequadamente nas conversas com outras crianças e com professora/educadora// Sabe tomar a sua vez, respondendo com comentários relevantes// A professora/Educadora apoia as intervenções das crianças com encorajamento e de acordo com uma abordagem de resolução de problemas.
Interações entre professor e aluno e entre alunos	

DESCRIÇÃO RESUMIDA DA AULA *(FASES DIDÁTICAS)*

Anexo – 19. Solicitação Centro Infantil



Universidade do Minho

Exmo. Senhor Diretor do

Centro Infantil [REDACTED]

Eu, Ageu Adão Lora Serrote, estudante do Doutoramento em Estudos da Criança, na especialidade de Infância, Desenvolvimento e Aprendizagem, no Instituto de Educação da universidade do Minho, Portugal, venho, por este meio, pedir a autorização para realização de um estudo que visa conhecer as conceções e as práticas pedagógicas de educadores de infância e professores do ensino primário da classe de iniciação e desenvolver um programa de formação inicial e continua.

O desenvolvimento do estudo envolve uma educadora de infância com os seus alunos no centro infantil e uma professora do ensino primário com os seus alunos na escola primária. Serão feitas observações das aulas, entrevista à educadora de infância e à coordenadora pedagógica do centro infantil. Finalmente, far-se-á uma entrevista em grupo (*focus group*) aos alunos da classe de iniciação que participem do estudo.

A participação neste estudo é voluntária, pelo que não existem quaisquer prejuízos, caso alguém não deseje participar. Os dados recolhidos são confidenciais e de uso exclusivo para os fins formativos e investigativos referidos acima. O seu anonimato, bem como da instituição onde decorre o estudo serão assegurados, garantindo o direito à privacidade e à proteção dos dados pessoais. No cumprimento estrito do Regulamento Geral sobre Proteção de Dados e do Código de Conduta Ética da UMinho, comprometo-me a guardar sigilo total sobre a informação recolhida.

Limitado ao exposto, fique com os meus votos de estima e consideração e manifesto-me, desde logo, ao dispor para prestar outras informações ou esclarecimentos que se entendam úteis.

Ageu Adão Lora Serrote
(estudante do Doutoramento)

Maria Cristina Cristo Parente
(Professora Orientadora)

Anexo – 20. Solicitação Escola Primária



Universidade do Minho

Exma. Senhora Diretora do [REDACTED]

[REDACTED]

Eu, Ageu Adão Lora Serrote, estudante do Doutoramento em Estudos da Criança, na especialidade de Infância, Desenvolvimento e Aprendizagem, no Instituto de Educação da universidade do Minho, Portugal, venho, por este meio, pedir a autorização para realização de um estudo que visa conhecer as conceções e as práticas pedagógicas de educadores de infância e professores do ensino primário da classe de iniciação e desenvolver um programa de formação inicial e continua.

O desenvolvimento do estudo envolve uma educadora de infância com os seus alunos no centro infantil e uma professora do ensino primário com os seus alunos na escola primária. Serão feitas observações das aulas, entrevista a educadora de infância e à coordenadora pedagógica do centro infantil. Finalmente, far-se-á uma entrevista em grupo (*focus group*) aos alunos da classe de iniciação que participem do estudo.

A participação neste estudo é voluntária, pelo que não existem quaisquer prejuízos, caso alguém não deseje participar. Os dados recolhidos são confidenciais e de uso exclusivo para os fins formativos e investigativos referidos acima. O seu anonimato, bem como da instituição onde decorre o estudo serão assegurados, garantindo o direito à privacidade e à proteção dos dados pessoais. No cumprimento estrito do Regulamento Geral sobre Proteção de Dados e do Código de Conduta Ética da UMinho, comprometo-me a guardar sigilo total sobre a informação recolhida.

Limitado ao exposto, fique com os meus votos de estima e consideração e manifesto-me, desde logo, ao dispor para prestar outras informações ou esclarecimentos que se entendam úteis.

Ageu Adão Lora Serrote
(estudante do Doutoramento)

Maria Cristina Cristo Parente
(Professora Orientadora)