

UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACION
ESCOLAR



COMPETÊNCIAS ESPECIFICAS DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA
EM ANGOLA: CASO DOS CENTROS INFANTIS DE BENGUELA E
LOBITO

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL EN ANGOLA:
CASOS DE LOS CENTROS DE INFANTIL DE BENGUELA Y LOBITO

TESIS DOCTORAL

Ana Paula

DIRECTOR

DR. Tomás Sola Martínez

Granada, 2017

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Ana Paula
ISBN: 978-84-1306-120-7
URI: <http://hdl.handle.net/10481/54938>

PENSAMENTO

Las competências se desarrollan mediante procesos de formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación a outra.

(Le Boterf, 2001).

AGRADECIMENTOS

Para a conclusão deste estudo muitas foram as pessoas que contribuíram, incentivando à sua realização, orientando e apoiando o seu percurso. A todos, em geral, agradeço, mas quero dirigir um agradecimento especial a algumas pessoas que tiveram um papel mais particular neste percurso.

Ao meu orientador, Professor Doutor Tomás Sola Martín, que tem sido a todos os níveis um exemplo incomparável como professor, como investigador, sempre atento e disponível, apoiando e ajudando a esclarecer o percurso.

Ao Professor Doutor Juan Antonio López Núñez, por me ter ajudado sempre a questionar-me, a pôr em causa os pressupostos, apresentando-me as novas perspectivas e horizontes, exigindo e apoiando a sua coesão e integridade.

Ao marido, por ter estado sempre ao meu lado, mesmo quando o trabalho me impediu de estar tão presente, por ter acreditado sempre em mim, mais do que eu própria, e por ter sido sempre o meu porto seguro pagando as minhas viagens para Lisboa.

A minha irmã Angelina Raúl, por ter pago a primeira propina e passagem para Lisboa e me ter incentivado a não desistir, não me esquecendo do Sr. Padre João Prego e Sr. Leonardo Pinto pela sua disponibilidade nos momentos de dúvida.

Muito carinhosamente ao meu pai de feliz memória e minha mãe, irmãos e famílias, pelo afecto e segurança que sempre senti e que me desculparam os alheamentos a que os sujeitei.

Com muito amor e orgulho, aos meus filhos por terem compreendido o meu empenhamento, e que o meu apoio durante este processo ia diminuir, demonstraram-me grande cumplicidade, libertando-me de certas tarefas,

solicitando-me menos e tornaram-se mais autónomos, responsáveis e souberam crescer e fazer o seu percurso.

Aos professores e colegas do doutoramento, Josefina Massiala e Ernesto Inocencio que sempre se interessaram no avanço do meu trabalho pelas boas discussões que me fizeram reflectir, investigar, aprender e sistematizar sobre a problemática em estudo.

Ao Magnífico Reitor da Universidade Katyavala Bwila, Albano Ferreira Machado, por me ter dispensado do trabalho para uma melhor dedicação desta pesquisa, pois sem este apoio não seria possível a sua conclusão.

À Direcção dos Centros onde decorreu o estudo, pela franca anuência e abertura ao mesmo, em especial, aos educadores de infância e professores do ensino primário de diferentes escolas de Benguela e Lobito, que se disponibilizaram a responder ao questionário e, mais particularmente, aos educadores e professores, que ainda se dispuseram a serem entrevistados. Sem eles este estudo não se poderia ter realizado.

Às educadoras Maria da Graça, Violante Candeeiro, Natália Bundo, Analdita José, Laurinda Pio, pelo seu apoio e por terem contribuído para testar o questionário, o que também agradeço às Professoras Doutoradas Carla Picado, Paula Farinho do ISCE em Odivelas-Lisboa e a Mestre Ana Marcelina Manuel em Angola, por todo contributo prestado.

A todos, o meu obrigado sentido

INDICE GERAL

INTRODUÇÃO	15
CAPITULO I: AS COMPETÊNCIAS NO CONTEXTO EUROPEU DO CONHECIMENTO.....	30
1. Bolonha e as competências.....	31
1.2. Projecto <i>Tuning</i> e o discurso das competências	32
1.3. A Europa do conhecimento e as competências-chave para aprendizagem permanente	37
CAPITULO II: A EDUCAÇÃO BASEADA NAS COMPETÊNCIAS.....	48
2. Origem do conceito de competência	49
2.1.1. Competências como atribuições	60
2.1.2. As competências como qualificações	61
2.1.3. As competências como traços ou características pessoais.....	62
2.1.4. As competências como comportamentos ou acções.....	63
2.2. Competências e Educação	64
2.2.1. Competências dos professores.....	65
2.2.2. Competências Didáticas.....	73
2.2.3. As Competências Académicas.....	76
2.2.4. As Competências Disciplinares	77
2.3.1. Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores	82

2.3.2. O papel do professor na construção das competências apartir da acção tutorial	89
CAPITULO III: REFORMA EDUCATIVA EM ANGOLA	96
3. Percurso histórico do Sistema Educativo em Angola	97
3.1. Breve Descrição da Reforma Educativa em Angola	97
CAPITULO IV ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO PRÉ ESCOLAR.....	114
4. Currículo no Contexto Político Administrativo	115
4.2. A Educação Pré-Escolar no Contexto Angolano	124
4.2.1. Caracterização Geral do Nível Etário do Pré-escolar	125
4.2.2. Perfil dos alunos à saída da classe de Iniciação.....	127
4.2.3. Currículo da Educação Pré-Escolar em Angola	129
4.2.4. Caracterização dos Programas da Educação Pré-Escolar	135
4.3. Caracterização do Plano de Estudo do Ensino Primário em Angola.....	136
□ Perfil do professor do ensino primário em Angola _____	138
CAPITULO V: DESENHO E METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	142
5. Justificação da investigação	143
5.1 Problema de investigação.....	145
5.2. Objectivos de investigação.....	146
5.2.1. Objectivo Geral.....	146

5.2.2. Objectivos Específicos 146

5.3. Metodologia de investigação..... 146

- Paradigmas de investigação..... 147
- Paradigma positivista 147
- Paradigma Hermeneutico ou interpretativo..... 150
- Paradigma crítico..... 156
- Opção metodológica..... 159

5.4. Descrição da população e da amostra..... 160

5.5. Instrumentos de investigação de recolha de dados..... 162

CAPITULO VI : ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS
..... **178**

6. Apresentação, análise e interpretação dos resultados da pesquisa 180

6.3. Competências de Formação Básica..... 195

6.4. Competências de Formação Didáctico Disciplinar 213

6.5. Competências das Práticas Escolares 225

6.6. Competências consideradas essenciais no final do Pré-escolar ... 229

CAPITULO VII CONCLUSÕES E FUTURAS LINHAS DE INVESTIGAÇÃO..... 258

7. Conclusões Gerais..... 259

- 7.1. Conclusões específicas 261**
- 7.2. Reflexões finais sobre as competências perspectivas de investigação futuras..... 271**

□	Perspectivas ou pistas de investigação futuras	272
---	---	------------

INDICE DE QUADROS

Quadro: 1 Competências principais e específicas	86
Quadro: 2 Estrutura do Sistema Educativo Angolano	98
Quadro: 3- Plano de estudos para os três anos	130
Quadro: 4 - Plano de estudo para os quatro anos	131
Quadro: 5 - Plano de estudo para os cinco anos (Classe de Iniciação)	132
Quadro: 6 - Programação Horária somente para os Centros Infantis.....	134
Quadro: 7 Síntese das vantagens e desvantagens da metodologia quantitativa	150
Quadro: 8 - Vantagens e desvantagens da metodologia qualitativa.....	153
Quadro: 9- Características comparativas fundamentais dos paradigmas quantitativo e qualitativo Cardoso (2007, p. 140).....	154
Quadro : 10 - Comparação de critérios entre paradigmas	157
Quadro: 11 - Estrutura Básica dos Questionários	166
Quadro: 12 - Membros da validação e pré testagem do questionário	168
Quadro: 13- Estrutura da Entrevista.....	170

INDICE DE TABELAS

Tabela: 1- Coeficientes de confiabilidade dos questionários	169
Tabela: 2- Caracterização dos entrevistados	175
Tabela: 3 - Competências gerais	184
Tabela: 4 – Competências gerais: significância das diferenças	185
Tabela: 5 - Competências interpessoais	189
Tabela: 6 - Competências interpessoais: significância das diferenças	190
Tabela: 7 - Competências sistêmicas	192
Tabela: 8 - Competências sistêmicas: significância das diferenças	193
Tabela:9 - Processos educativos aprendizagem e desenvolvimento da personalidade.....	195
Tabela: 10 - Processos educativos: significância das diferenças	196
Tabela: 11 - Dificuldades de aprendizagem e transtornos do desenvolvimento	198
Tabela: 12 - Dificuldades de aprendizagem: significância das diferenças.....	198
Tabela: 13 - Sociedade, família e escola	200
Tabela: 14- Sociedade, família e escola: significância das diferenças.....	201
Tabela: 15 - Infância, Saúde e Alimentação	204
Tabela: 16 - Infância, Saúde e Alimentação: significância das diferenças	205
Tabela: 17 - Observação Sistemática e Análise do Contexto.....	208
Tabela: 18 - Observação Sistemática: significância das diferenças	208
Tabela: 19 - A Escola Educação Infantil.....	210
Tabela: 20 - Escola educação infantil: significância das diferenças	211
Tabela: 21 - Aprendizagem das Ciências da Natureza, Ciências Sociais e Matemática	213
Tabela: 22 - Aprendizagem das Ciências da Natureza: significância das diferenças.	214

Tabela: 23 - Aprendizagem das línguas e leitura	217
Tabela: 24-Aprendizagem das línguas e leitura: significância das diferenças	218
Tabela: 25 - Música, expressão plástica e corporal.....	221
Tabela: 26 - Música, expressão plástica e corporal: significância das diferenças	223
Tabela: 27 - Dimensão das Práticas Escolares	225
Tabela: 28 - Práticas Escolares: significância das diferenças	226
Tabela: 29 - Competências na área de formação pessoal e social.....	229
Tabela: 30 - Competências na área de formação pessoal e social: significância das diferenças	231
Tabela: 31 - Competências na área de conhecimento do mundo	234
Tabela: 32 - Competências na área de conhecimento do mundo: significância das diferenças	236
Tabela: 33 - Competências na área de expressões e comunicação: Domínio das expressões.....	239
Tabela: 34 - Competências na área de expressões e comunicação: Domínio das expressões: significância das diferenças	240
Tabela: 35 - Competências na área de expressão e comunicação: Domínio da comunicação oral.....	243
Tabela: 36 - Competências na área de expressões e comunicação: Domínio da comunicação oral: significância das diferenças	244
Tabela: 37 - Competências na área de expressão e comunicação: Domínio da abordagem à leitura e à escrita	247
Tabela: 38 - Competências na área de expressões e comunicação: Domínio da abordagem à leitura e à escrita: significância das diferenças.....	249
Tabela: 39 - Competências na área de expressão e comunicação: Domínio da abordagem à Matemática	252

Tabela: 40 - Competências na área de expressões e comunicação: Domínio da
abordagem à Matemática: significância das diferenças 254

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Ciclo de amostragem. Fonte adaptada Fox (1981,389).	161
Gráfico: 2 – Nível de docência.....	181
Gráfico: 3 – Género.....	181
Gráfico: 4 – Escalões etários.....	182
Gráfico: 5 – Tempo de serviço.....	182
Gráfico : 6 – Habilitações académicas	183
Gráfico: 7 - Competências gerais: Pré-escolar vs Ens. primário.....	188
Gráfico: 8 - Competências interpessoais: Pré-escolar vs Ens. Primário	191
Gráfico: 9 - Competências sistémicas: Pré-escolar vs Ens. primário.....	194
Gráfico: 10 - Processos educativos: Pré-escolar vs Ens. primário	197
Gráfico: 11 - Dificuldades de aprendizagem: Pré-escolar vs Ens. primário ...	200
Gráfico: 13 - Sociedade, Família e Escola: Pré-escolar vs Ens. primário.....	203
Gráfico: 13 - Infância, Saúde e Alimentação: Pré-escolar vs Ens. primário...	207
Gráfico: 14 - Observação Sistemática: Pré-escolar vs Ens. Primário	209
Gráfico: 15 - Escola educação infantil: Pré-escolar vs Ens. Primário	212
Gráfico: 16 - Aprendizagem das Ciências da Natureza: Pré-escolar vs Ens. primário	216
Gráfico: 17 - Aprendizagem das línguas e leitura: Pré-escolar vs Ens. primário	221
Gráfico: 18 - Música, expressão plástica e corporal: Pré-escolar vs Ens. primário	224
Gráfico: 19 - Práticas Escolares: Pré-escolar vs Ens. primário.....	228
Gráfico: 20 - Competências na área de formação pessoal e social: Pré-escolar vs Ens. primário.....	233

Gráfico: 21 - Competências na área de conhecimento do mundo: Pré-escolar vs Ens. primário	238
Gráfico: 22 - Competências na área de expressões: Pré-escolar vs Ens. primário	242
Gráfico: 23 - Domínio da comunicação oral: Pré-escolar vs Ens. primário ...	246
Gráfico: 24 - Domínio da abordagem à leitura e à escrita: Pré-escolar vs Ens. primário	251
Gráfico: 25 - Domínio da abordagem à Matemática: Pré-escolar vs Ens. primário	257

INTRODUÇÃO

A Educação Pré-Escolar em Angola é a primeira etapa da educação, é o alicerce ao processo de educação ao longo da vida, significa que, dever-se-á criar condições básicas necessárias para as crianças continuarem a aprender a desenvolverem as suas habilidades a partir do que já conhecem plasmados nos planos curriculares (Azancote, 2010), de tal forma que ao final da escolaridade obrigatória estejam munidas de tais competências-chaves.

As crianças são o futuro da humanidade e a sua educação depende muito dos adultos, que devem pensar nesta faceta para inculcar valores e ideias claras para que o futuro, a ser erguido pelos adultos, corresponda aos planos positivos de uma Nação ou Humanidade inteira. O plano curricular do Pré-Escolar deve contribuir para uma maior igualdade de oportunidades, onde as crianças encontrem espaço para construir as suas aprendizagens, de forma a favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado. A educação não deve organizar-se apenas para a escolaridade obrigatória, mas numa perspectiva no sentido de educação para a vida, devendo contudo, criar condições para abordar com sucesso as etapas seguintes (INIDE, 2008).

Assim, e concordando com (Cardoso, 2010), para adequar os sistemas educativos a essas exigências, os Estados recorrem às designadas reformas educativas. Tais reformas visam à melhoria da qualidade do processo de formação dos profissionais, numa perspectiva de formação inicial e contínua para o desenvolvimento de competências de modo a uma melhor adaptação às exigências educacionais. É neste quadro que em Angola têm sido operadas reformas educativas, sendo a mais recente realizada com base na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), estabelecida pela Lei nº 13/31, de Dezembro de

2001, com propósito de encontrar soluções para os problemas inerentes às incertezas no domínio concreto da educação. Com esta reforma, previa-se uma mudança total no sistema de ensino geral, principalmente no subsistema do ensino primário, isto é, o alargamento da monodocência até a 6ª classe, incorporação de novas disciplinas no currículo, nomeadamente a Educação Moral e Cívica, Educação Musical e a Educação Manual e Plástica. Do mesmo modo são previstas mudanças em termos de conteúdos programáticos e de metodologias e procedimentos de avaliação das aprendizagens.

Apesar de todo esforço do governo e concordando com Azancote, (2010), a reforma educativa não obstante ter terminado em 2009 (6º ano da reforma educativa), parecem persistir sérios problemas ao nível da inovação e qualidade de ensino proposto pela reforma educativa, como por exemplo a inexistência de professores capacitados para o ensino no regime da monodocência. Os docentes continuam a ensinar como foram ensinados e o mais provável é que tenham sido ensinados com uma abordagem transmissiva (Paul, 1993). Situação que deixa bem claro que o modelo de organização curricular por competências, para a Educação Pré-Escolar e Ensino Primário, assenta ainda numa base fraca de conceito de competência, sujeita a um conjunto de incoerências, que dificultam aos docentes a sua implementação, quer pela insuficiente atenção que foi dada à sua formação (inicial e contínua) necessária à introdução de uma mudança curricular que, a ser levada na sua total extensão, teria profundas implicações para as suas práticas, quer pela insuficiente preparação das condições organizacionais que permitiriam a sua efectivação, quer ainda pelo facto de os programas, na sua organização e extensão, ainda não corresponderem as expectativas da formação de competências específicas aos educadores de infância e ensino primário.

Refletindo a influência destes factores, as práticas educacionais envolvem, desde logo, a transmissão directa de informação aos alunos. Verifica-se, pois, que a primazia continua a ser dada à transmissão/aquisição de conhecimentos Barnes (2005). Mesmo o ensino das ciências continua ainda a ser dominado por estratégias e actividades como: a exposição por parte do professor, actividades de leitura, especialmente do livro de textos e sem actividades laboratoriais. Uma razão explicativa para as práticas docentes actuais radica, grandemente, no facto de os professores, não estarem preparados para abraçar com sucesso a tarefa de desenvolver o pensamento crítico dos nossos alunos. Aliás a falta de uma escola de formação de educadores na Província revela a grande lacuna no processo.

De referir que o sistema educativo Angolano conheceu várias fases no seu percurso tendo em conta, por um lado, os momentos históricos e políticos que vivenciou desde a ocupação pelos portugueses à conquista da sua soberania em 1975 e, por outro lado, aos avanços da ciência e da tecnologia marcados neste século XXI que colocaram grandes desafios a todos os sectores da vida social nacional obrigando a educação em geral e, em particular a formação de professores a incorporar novos conhecimentos na preparação de cidadãos cada vez mais competentes, e com espírito criativo e liberdade de expressão (Cardoso,2010).

Denota-se a par disso maior preocupação do Ministério da Educação e de todas as entidades governamentais de procurar saber que tipo de professor se tem para alcançar os objectivos educacionais em Angola, a qual impõe novas exigências no campo das competências didácticos-pedagógicas dos educadores de infância e dos professores do ensino-primário (Cardoso, 2010). E segundo (Afonso, 2014), espera-se ainda, que a educação contribua para a formação de

indivíduos capazes de compreenderem os problemas nacionais e regionais, que promova a sua participação activa na vida social.

Sabemos que o conceito de competência independentemente de não ser recente tem vindo sobressair nos discursos educativos nacionais e internacionais relativos à educação e à formação. Originária de um contexto empresarial, a sua introdução na escola deu-se a nível da formação profissional, enquadrado num contexto de pressões do mercado de trabalho e dos interesses económicos (Roldão, 2003). Como ressalta Pacheco (2005a), este discurso, associado ao da qualificação, relaciona-se com a valorização de uma aprendizagem contextualizada e em acção, em resposta à evolução rápida dos saberes e das práticas profissionais. Realçamos, face a este panorama, a relevância de organismos internacionais no que concerne ao conceito de competência, com destaque para o Projecto Tuning e a OCDE.

Neste contexto, interessa-nos perceber se a formação a que se tem sujeitado os angolanos especificamente em Educação Pré-Escolar em Benguela e Lobito correspondem as competências necessárias a este nível comparadas com as propostas do projecto Tuning, pois o termo “competências “ no âmbito Europeu está ligado ao processo de harmonização transparente de títulos. Na Europa do conhecimento, foi assumido o discurso das competências enquanto pilar da construção da sociedade da economia do conhecimento, associando-o a uma preocupação com a educação ao longo da vida dos cidadãos e com as competências necessárias para a sua adaptabilidade a um mercado de trabalho competitivo e em rápida mudança, ao qual só o domínio de um grupo fixo de conhecimentos já não permite responder a demanda (Seabra, 2010).

Também queremos conhecer e comparar esta avaliação com a que fazem o educadores sobre a importância da formação das competências a partir

dos conteúdos formativos uma vez que o professor enquanto agente curricular, é capaz de determinar o sucesso ou insucesso das políticas, na medida em que, pela sua acção, o currículo prescrito se transforma em currículo real (Seabra, 2010). Assim este estudo tem como propósito abordar questões relacionadas com as competências específicas dos educadores de infância em Angola, caso dos Centros Infantis de Benguela e Lobito, enfatizando as competências que deve ter o educador do Pré-Escolar e que competências são consideradas essenciais no final da educação Pré-Escolar para que permita a continuidade no ensino primário, a partir dos conteúdos programáticos e os seus efeitos sobre o campo do currículo do ensino Pré-Escolar. Realçamos, neste estudo, a relevância de organismos internacionais que têm influenciado de forma decisiva as decisões curriculares ao nível nacional, nomeadamente no que concerne ao conceito de competência, com destaque para projecto Tuning pelo qual é responsável a UE.

Diante da polissemia do termo competência optamos para nossa pesquisa a inovação presente no conceito de competência sobretudo ao nível das definições mais exigentes, face à necessidade de enfrentar situações complexas e novas. Surgiram, deste modo, algumas inquietações em nós em torno do conceito de competência e da sua aplicação no contexto educativo dos Centros Infantis de Benguela e Lobito pelos respectivos educadores:

- Qual é a percepção dos educadores do Pré-Escolar e professores do ensino primário em Angola sobre o conceito de competência ?
- Estarão os educadores do Pré-Escolar suficientemente esclarecidos quanto a incorporação deste conceito na sala de aulas?
- Que competências devem ter os educadores e que competências a desenvolver na Educação Pré-Escolar?

- Serão estas as competências que são continuadas no ensino primário?
- Será que antes da reforma educativa criou-se condições necessárias ao processo?
- Que atenção foi dada à sua formação (inicial e contínua) para à introdução de uma mudança curricular com implicações para as suas práticas?

A escolha do tema surge da inquietação despertada em nós face a falta de formação específica a que se tem sujeitado os educadores de infância e as constantes reclamações dos professores do ensino primário em relação as crianças que transitam do Pré -Escolar para o ensino primário. Outrossim houve muitas vezes reclamações sobre os documentos que definem as orientações curriculares, normativos, currículo nacional e programas no ensino Pré-Escolar que ainda encontram grandes dificuldades de articulação conceptual, e tendo em conta os contextos quer político quer económico, a ideia de competência tal como foi sendo introduzida na educação em Angola, suscita-nos uma mistura de sentimentos: dúvidas, insatisfação, curiosidade, se tivermos em conta que competências refere-se a um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor económico à organização e valor social ao indivíduo (Fleury & Fleury, 2000), onde o indivíduo é mais competente na medida em que suas representações internas favorecem uma melhor actuação sobre a sua vida imersa num contexto determinado.

Por isso na qualidade de ser formadora dos professores do ensino primário, queremos perceber se os docentes estão suficientemente esclarecidos sobre este conceito e como aplicam nas suas práticas lectivas, bem como identificar as competências que deve ter o educador do Pré-Escolar e as

competências que são consideradas essenciais no final da Educação Pré-Escolar para que permita a continuidade no ensino primário tendo como base as orientações curriculares, normativos, currículo nacional e programas no ensino Pré-Escolar.

Do estudo sobre competências específicas dos educadores de infância em Angola: caso dos centros infantis de Benguela e Lobito, verifica-se um grande número de trabalhos científicos relativos a diversas temáticas sobre competências específicas dos educadores de infância, pelo que decidimos apenas referir-nos àqueles que consideramos mais pertinentes para a temática em análise. Assim, *Las competencias específicas en el título de grado de educación infantil (Sanchez Martinez, 2009)*, contextualizam que *o enfoque por competências exige a universidade criar uma cultura de aprendizagem pessoal e organizacional permanente estreitamente ligados a sociedade e aos contextos laborais próprios de cada especialidade. As metodologias, os recursos e avaliação devem ser coerentes com as competências explícitas nos programas. Apresenta como relevante a seguinte definição “las competencias son un combinación de conocimientos habilidades, actitudes e valores que capacitaran a um titulado para afrontar com garantia de resolucion de problemas o la intervencione en un asunto en un contexto académico profesional o social determinado (MEC, 2009).*

A tese de doutoramento de Seabra (2010), cuja temática incide sobre o Ensino Básico: *Repercurssões da organização curricular por competências na estruturação das aprendizagens escolares e nas políticas curriculares de avaliação*, enfatiza o papel do professor enquanto agente curricular, capaz de determinar o sucesso ou insucesso das políticas, na medida em que, pela sua acção, o currículo prescrito se transforma em currículo real onde a noção de competência surge como elemento chave das políticas de educação e formação,

voltadas para a valorização do conhecimento e sua relação com o mundo do trabalho, com as tecnologias de informação e comunicação, no contexto da aprendizagem ao longo da vida.

O estudo sobre *Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar* de (Silva, Marques, Mata, & Rosa 2016), que enfatizam as Áreas de conteúdo, em que, remetendo para os fundamentos e princípios de toda a educação de infância, se explicitam as implicações para uma abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas de conteúdo.

O estudo de Santos, Gaspar & Santos (2014), sobre a *Ciência na Educação Pré-escolar*, refere-se , a necessidade de uma formação em contexto, isto é, directamente relacionada com as práticas dos educadores, que valorize a integração destas competências, isto é, seguir o processo de descoberta fundamentada que caracteriza a investigação científica e favorecendo a construção de conceitos mais rigorosos partindo dos saberes e interesses das crianças e mobilizando as restantes áreas de conteúdo para produzir aprendizagens com significado para as crianças.

Do estado da arte que efectuamos, verificou-se que não existe trabalhos do género em Angola, mas a partir de estudos empíricos referenciados se poderá compreender e elucidar o problema de investigação que nos propusemos discutir. De salientar que a relevância deste estudo permitiu confirmar que o “estado da arte” procura compreender o conhecimento elaborado, acumulado e sistematizado sobre determinado tema num espaço temporal (Teixeira, 2006).

Com base na problemática em análise e nas questões de investigação, procuramos desenvolver a nossa investigação em três grandes eixos de análise: as competências específicas dos educadores de infância, as competências consideradas essenciais promover nesse nível; A continuidade no processo

educativo das crianças entre este nível e o ensino primário, em relação à progressão curricular e quanto às didácticas suas promotoras.

Baseando-nos nestas questões de partida, desenhamos os **objectivos** que, de seguida, se apresentam e que serviram de norte a todo o projecto de investigação:

- Analisar as percepções do conceito de competência pelos docentes da Educação Pré-Escolar e ensino primário dos Centros Infantis de Benguela e Lobito;
- Identificar as competências específicas dos educadores de infância incidentalmente os do Pré-Escolar no Centro em estudo;
- Confrontar a natureza das competências desenvolvidas na Educação Pré-Escolar com as competências esperadas à entrada no ensino primário;
- Analisar os documentos que definem as orientações curriculares normativos, currículo nacional e programas de Educação Pré-Escolar;

Os resultados encontrados vão no sentido de uma apropriação do conceito de competências apenas de forma superficial, por parte dos educadores, e professores do ensino primário, certamente se deve ao facto quer pela insuficiente atenção que foi dada à sua formação (inicial e contínua) necessária à introdução de uma mudança curricular com profundas implicações para as suas práticas, quer pela insuficiente preparação das condições organizacionais a nível do país e da província, quer ainda pelo facto de os programas, na sua organização e extensão, ainda não corresponderem as expectativas da formação de competências específicas aos educadores de infância e ensino primário.

Com base nos objectivos propostos, foram delineadas rotas metodológicas, com a opção por uma metodologia mista de investigação, a escolha do questionário, da entrevista e da análise documental como técnicas de recolha de dados, a análise estatística e a análise de conteúdo como técnicas de análise de dados. O presente trabalho está estruturado em duas partes: a primeira parte diz respeito ao enquadramento teórico, e a segunda constitui a parte empírica e encontra-se organizado em seis capítulos:

No primeiro capítulo reflectimos sobre a Europa do Conhecimento onde a União Europeia assumiu o discurso das competências enquanto pilar da construção da sociedade da economia do conhecimento, associando-o a uma preocupação com a educação ao longo da vida dos cidadãos e com as competências necessárias para a sua adaptabilidade a um mercado de trabalho competitivo e em rápida mudança (Seabra,2010), Em termos mais específicos nos debruçamos sobretudo nas competências propostas pelo projecto Tuning e não só, um estudo que nos elucidou na importância das competências para aceder o mundo do trabalho e fazer face ao progresso das sociedades onde o professor deve ser o facilitador do processo e para tal deve ser saber mobilizar recursos diante de situações complexas o que lhe caracteriza de competente.

No segundo capítulo: a educação baseada nas competências. Propomos uma introdução histórica do conceito, apresentamos diferentes conceitos de competência, com destaque para uma análise dos diferentes tipos de competência. Detemo-nos ainda sobre as implicações do conceito a nível das práticas pedagógicas onde o papel da escola não pode ser apenas “*transmitir conteúdos*”, mas antes “*ensinar a aprender*”. Ensinar a aprender é criar possibilidades; não é apenas mostrar o caminho, mas orientar para que o aluno desenvolva um olhar crítico e sua autonomia. De acordo com Demo (2001), o

processo de aprendizagem é adequado quando professor(es) e aluno(s) aprendem, pensam e aprendem a aprender da educação pré-escolar.

No terceiro capítulo, propomos uma introdução histórica do ensino em Angola e centramos a nossa atenção na análise da reforma educativa em Angola especificamente as etapas da sua implementação.

No quarto capítulo, abordamos as orientações curriculares da Educação Pré-Escolar em geral e no contexto do Pré-Escolar em Angola, para uma melhor percepção de como deve ser as orientações curriculares do Pré escolar tendo em conta as competências nos diferentes domínios, realçamos a organização do ambiente educativo como o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes. Ressaltamos a falta de plano curricular de formação de educadores de infância em Benguela e Lobito.

No quinto capítulo, contextualizamos teóricamente e justificamos as opções metodológicas assumidas no presente estudo onde explanamos os pressupostos que orientaram as nossas opções. O modelo de investigação seguido foi misto, isto é, quantitativo e qualitativo. Como métodos de recolha de dados foram utilizados o questionário, a análise documental e a entrevista, ao passo que para o seu tratamento foram utilizadas a análise estatística e a análise de conteúdo. De seguida, exploramos os motivos que estiveram na base destas opções metodológicas, apresentamos os instrumentos construídos para a recolha de dados e os participantes do estudo.

No sexto capítulo: análise inferencial sobre as competências específicas dos educadores do Pré-Escolar: analisamos e interpretamos os

resultados obtidos, para cada dimensão do presente estudo à luz dos aportes teóricos antes propostos, contribuindo para o seu esclarecimento.

Por último às considerações finais, identificamos as principais conclusões a que chegámos, com base numa nos dados obtidos e os referenciais teóricos e metodológicos, em que procuramos dar resposta à problemática inicialmente definida, identificamos algumas pistas para investigações futuras e referimos as principais limitações com que nos deparámos no decurso do estudo. Em anexo incluímos o questionário, e a transcrição integral das entrevistas realizadas.

PRIMEIRA PARTE ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPITULO I: AS COMPETÊNCIAS NO CONTEXTO
EUROPEU DO CONHECIMENTO

1. Bolonha e as competências

Conforme referimos na introdução a União Europeia aparece como protagonista do discurso das competências prevendo a construção da sociedade da economia do conhecimento, associando-o a uma preocupação com a educação ao longo da vida dos cidadãos e com as competências necessárias para a sua adaptabilidade a um mercado de trabalho competitivo e em rápida mudança, ao qual o domínio de um grupo fixo de conhecimentos já não permite responder a demanda (Seabra,2010). É neste âmbito que a política Europeia de Educação e Formação relacionada com a política de emprego e a política económica, a noção de competência assume o papel de eixo estruturador da educação através da definição de competências-chave, que deverão ser adquiridas por todos para garantir o seu sucesso na sociedade e na economia do conhecimento.

Graças ao processo de Bolonha (Fraile, & Vera, 2008), surge um novo ordenamento na sua organização, e uma exigência na implementação de uma nova tecnologia educativa, com nova dinâmica de organização de recursos humanos, materiais e financeiros, com novos conceitos e novos métodos. Sistema que permitirá a aquisição de novas aptidões e competências. O processo de Bolonha prevê assim, uma convergência dos estudos, uma maior mobilidade dos alunos e uma pedagogia voltada para a aprendizagem prática, isso é voltada para o mercado de trabalho, denominada Pedagogia por Competências.

Costa (2002), refere que a aquisição de conhecimentos e competências numa primeira instância, tem a ver com o problema de liderança e de organização. Depois e em segundo lugar, constitui um problema de natureza cultural, na medida em que só um estágio avançado de

desenvolvimento sociocultural permitirá as condições para essa aquisição. Para este autor há mais facilidade na obtenção e organização de conhecimentos, perícias e atitudes, nos países desenvolvidos onde em termos de tecnologia educativa e da aplicação do processo de modernas técnicas com a utilização do método científico na organização do processo de aprendizagem e na concepção dos sistemas de ensino é mais desenvolvido do que nos países pobres e subdesenvolvidos.

Antigamente a aquisição do conhecimento fazia-se por via do treino, por simples adestramramento. Os saberes e as competências obtinham-se, fundamentalmente por via de aquisição empírica do conhecimento (conhecimento tácito). Hoje em dia em países desenvolvidos refere-se o autor os saberes constroem-se por via do conhecimento científico, traduzindo-se numa via mais segura e mais *soft* de aprendizagem (que se designa de conhecimento explícito).

1.2. Projecto *Tuning* e o discurso das competências

Actualmente, a mudança social ultrapassa o ritmo da mudança escolar e o valor do trabalho oscila na sociedade do conhecimento; Neste âmbito não se pode falar hoje de formação de professores sem pensar num modelo que facilite a construção de competências.

No sentido de sustentar e ampliar o pensamento, do Projecto *Tuning* foi definido pelos autores (González e Wagenaar, 2003 p.132), o conceito de competências como sendo “a combinação dinâmica de atributos relação entre o conhecimento e as aplicações, relação de atitudes e responsabilidade que descreve os objectivos de aprendizagem de um programa educativo”, ou como os estudantes poderão ser capazes de actuar no final de todo o processo educativo.

O Projecto *Tuning*, segundo Sanchez Martínéz (2009), defende que as competências no processo Bolonha supõe uma evolução à ideia do crédito europeu, servindo este para medir a quantidade do trabalho do aluno, mas não a sua qualidade no que diz respeito ao rendimento, aos conteúdos ou o nível, revelando-se, portanto, insuficiente para determinar as dificuldades e lacunas do estudante na sua aprendizagem. Este autor, (Sanchez Martinez, 2009), refere que devemos examinar com alguma distância, mas em profundidade, os processos de mudança em que estão imersas o projecto *Tuning*, pois para além dos créditos, toma em consideração outros elementos tais como os objectivos educativos e as competências. É necessário, pois, definir os conteúdos e o perfil profissional de cada carreira tendo em conta as competências profissionais que capacitam para determinado exercício profissional ou para a especialização.

Os resultados do estudo revelam que o projecto *Tuning* procura comparar métodos e conteúdos de ensino europeus e aposta na convergência e na sintonia, procurando definir perfis profissionais comparáveis e contribuir, através da possibilidade de tornar os diplomas mais facilmente legíveis em termos dos seus conteúdos, para a empregabilidade no mercado de emprego europeu. De referir que o grau de reflexão e desenvolvimento das competências e capacidades na definição e desenvolvimento dos títulos académicos na Europa segundo Sanchez Martinez (2009), varia de acordo com as tradições e os sistemas educativos, por isso a definição de perfis académicos e profissionais e o desenvolvimento nas áreas das competências requeridas, contribuem para um acréscimo da qualidade em termos de convergência, transparência, objectivos, processos e resultados.

Parafraseando (González y Wagenaar, 2003), a importância do Projecto *Tuning* assenta fundamentalmente na promoção do debate e na

reflexão sobre as competências a nível europeu, desde uma perspectiva universitária, com um enfoque de áreas temáticas ao mesmo tempo que oferece um caminho a seguir. Para os autores (Fleury & Fleury, 2000; Le Boterf, 2007), as competências essenciais para um profissional são: saber agir, saber mobilizar recursos, saber comunicar, saber aprender, saber comprometer-se, saber assumir responsabilidades e ter visão estratégica. Neste contexto o papel da escola não pode ser apenas “*transmitir conteúdos*”, mas antes “*ensinar a aprender*”. Ensinar a aprender é criar possibilidades; não é apenas mostrar o caminho, mas orientar para que o aluno desenvolva um olhar crítico e sua autonomia. De acordo com Demo (2001), o processo de aprendizagem é adequado quando professor(es) e aluno(s) aprendem, pensam e aprendem a aprender.

Situação que nos remete analisar um outro contributo importante que se prende com a proposta de classificação das competências realizada pelo “*Projecto Tuning*” (González y Wagenaar, 2003), que propôs identificar as competências gerais ou transversais que deveria desenvolver qualquer tipo de estudo e as competências específicas relativas a cada âmbito de conhecimento participante no projecto. Assim as transversais são genéricas e compartilhadas por todas as matérias ou âmbitos de conhecimento. As específicas estão relacionadas com disciplinas concretas. Uma assinatura em particular deve contemplar ambas. As transversais, por sua vez, classificam-se em instrumentais, interpessoais e sistémicas. As interpessoais medem as habilidades de relação social e de integração em diferentes colectivos e a capacidade de trabalhar em equipas específicas e multidisciplinares, isto é se trata das capacidades que permitem que as pessoas tenham interação com os demais. As sistémicas medem as qualidades individuais e a motivação no

trabalho, já que exigem destrezas relacionadas com a compreensão da totalidade como um sistema.

Para estes autores as competências específicas dividem-se em três classes:

- As académicas ou relativas aos conhecimentos teóricos (saber);
- As disciplinares ou conjunto de conhecimentos práticos requeridos para cada sector profissional (fazer);
- e as de âmbito profissional, que incluem tanto habilidades de comunicação e de indagação, como *know how* aplicadas ao exercício de uma profissão concreta (saber fazer).

A este aspecto, se bem que as competências relacionadas com cada área de estudo são curricular para qualquer título e se referem a especificidade própria de campo de estudo, as competências gerais identificam os elementos compartilhados que podem ser comuns a qualquer titulação. Numa sociedade em mudança onde as demandas tendem a falar-se em constantes reformulação, essas competências e destrezas gerais são de grande importância. São consideradas as competências valorizadas e preconizadas pelo Projecto Tuning, de acordo com a classificação de competências gerais, explicitando a sua subclassificação as seguintes:

Competências Gerais - (ou transversais) são definidas como subconjunto formado pelas competências que são comuns para qualquer curso ou área de formação. Não sendo específicas a nenhum campo de estudo determinado, subdividem-se em:

Competências Instrumentais - aquelas que têm uma função mediadora para enfrentar desafios e desenvolver aprendizagens.

Competências Interpessoais - dizem respeito às capacidades individuais e destrezas sociais relacionadas com processos de interação social e comunicação.

Competências Sistémicas – são aquelas que permitem aproximar-se e interpretar a realidade de modo complexo e interrelacionado e não como conjunto de factos isolados, implicando uma combinação de compreensão, sensibilidade e conhecimento para relacionar e agrupar as partes de um todo.

As Competências específicas - aquelas que cada curso ou área de formação deve potenciar (habilidades e conhecimento), devendo ter somente um carácter instrumental, referindo-se à capacidade para realizar uma série de funções concretas.

O projecto *Tuning* considera que o desenvolvimento das competências nos programas educativos podem contribuir significativamente para a abertura de uma área importante de reflexão e trabalhos conjuntos a nível universitário na Europa sobre:

- 1) O novo paradigma educacional;
- 2) A necessidade de qualidade e o incremento do acesso ao emprego e a cidadania responsável;

No sentido de dar coerência ao sistema de ensino é importante recordar que as competências específicas são decisivas para a identificação de títulos académicos, para a sua comparabilidade e para a definição de títulos de primeiro e segundo ciclo. Chegamos a conclusão que as competências específicas são determinantes na atribuição de títulos e que na formação inicial um profissional pode ser considerado competente quando domina determinados saberes que dizem respeito ao âmbito da sua especialidade e é,

simultaneamente, capaz de aplicá-los em situações ou problemas de carácter prático (Martinez Sanchez, 2009).

1.3. A Europa do conhecimento e as competências-chave para aprendizagem permanente

Actualmente na União Europeia falar de competências é ter em conta uma sociedade da economia baseada no conhecimento, tendo em conta a preocupação com a educação ao longo da vida dos cidadãos e com as competências necessárias para adaptar-se a um mercado de trabalho competitivo. Assim conforme afirma Seabra (2010), a noção de competência assume, o papel de eixo estruturador:

- **Da educação** - através da definição de competências-chave, que deverão ser adquiridas por todos para garantir o seu sucesso na sociedade e na economia do conhecimento, de entre as quais recebem especial interesse as competências de literacia e numerácia, associadas às ciências e tecnologias, às TIC ou às línguas estrangeiras;
- **Da formação ao longo da vida e da política de segundas oportunidades** - centradas na promoção ou reciclagem da empregabilidade pessoal, que deveriam oferecer a cada um a possibilidade de a qualquer momento renovar as competências que lhes permitam ser competitivos, e para as quais a competência de aprender a aprender é indispensável;
- **Do emprego** - já que a empregabilidade se relaciona estreitamente com as competências adquiridas e constantemente renovadas pelo indivíduo. A introdução deste conceito deu-se por via da formação profissional, enquadrado num contexto de pressões do mercado de trabalho e dos interesses económicos (Roldão, 2003).

É importante salientar que Pacheco (2005a), associa este discurso, ao da qualificação, relacionando-se com a valorização de uma aprendizagem contextualizada e em acção, em resposta à evolução rápida dos saberes e das práticas profissionais. Para tal passamos analisar as definições de competência essencial e competência-chave que são utilizadas nos próprios documentos europeus:

“as competências são aqui definidas como uma combinação de conhecimentos, aptidões e atitudes adequadas ao contexto. As competências essenciais são aquelas que são necessárias a todas as pessoas para a realização e o desenvolvimento pessoais, para exercerem uma cidadania activa, para a inclusão social e para o emprego. (Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, 2006).”

“as competências-chave representam um conjunto de conhecimentos, aptidões e atitudes de que todos os indivíduos necessitam para o exercício da sua actividade profissional, a inclusão social e posterior aprendizagem, bem como para a sua realização e desenvolvimento pessoais. Estas competências deverão ser adquiridas até ao final da escolaridade obrigatória. Constituem um pré-requisito para a participação na aprendizagem ao longo da vida. (Comunicação da Comissão: Parâmetros de referência europeus para a educação e formação: seguimento do Conselho Europeu de Lisboa, 2002)”.

Tendo em conta estes aspectos Eurydice (2002), considera que o primeiro critério para a selecção é que as competências-chave devem ser potencialmente benéficas para todos os membros da sociedade. Devem ser relevantes para toda a população, independentemente do género, classe, raça, cultura, origem familiar ou língua materna. Em segundo lugar, devem estar de acordo com os

valores e convenções éticos, económicos e culturais da sociedade em questão. O factor determinante seguinte é o contexto em que as competências-chave devem ser aplicadas. Não devem ter-se em conta estilos de vida particulares, mas apenas as situações mais comuns e prováveis que os cidadãos encontrarão ao longo das suas vidas (Idem). O desafio consiste em fazer de todos os cidadãos membros funcionais destas diferentes comunidades cientes de que a grande maioria dos adultos será, em algum momento, um trabalhador, um aluno, um pai, um cuidador e um participante de uma variedade de actividades políticas, culturais ou de lazer..

Decorrente desta premissa, surge a preocupação pela formação de cidadãos que sejam criativos, inovadores, flexíveis e curiosos, identificando competências-chave que vão mais além da numeracia e literacia, para englobar também competências pessoais e interpessoais, competência em línguas estrangeiras e ciência e tecnologia (Carvalho, 2010), entendemos que a sua escolha reflecte claramente as necessidades da Europa em termos de mobilidade e investigação e desenvolvimento, mais do que um interesse desinteressado com os cidadãos e a sua qualidade de vida.

Ao referirmos a Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida podemos evidenciar que a noção de competência ganha nova clareza e realce, mas também maior grau de directividade, sobretudo graças ao anexo a esta recomendação, competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. As competências-chave são essenciais numa sociedade baseada no conhecimento e garantem uma maior flexibilidade de mão de obra, o que permitirá adaptar-se mas rapidamente na evolução constante de um mundo que se caracteriza por uma interconexão cada vez maior (Seabra 2010). O processo de desenvolvimento destas capacidades segundo a mesma autora,

constituem também um factor essencial de inovação, produtividade e competitividade, e contribuem na motivação e na satisfação dos trabalhadores, assim como na qualidade do trabalho. Para tal deveriam adquirir as competência-chave:

Os jovens, ao terminar o ensino obrigatório que os prepara para a vida adulta em especial para a vida profissional e que também constituem a base para aprendizagem complementar. Os adultos, ao longo das suas vidas, e no contexto de um processo de desenvolvimento e actualização. Segundo a Recomendação do Parlamento Europeu e o Conselho, de Novembro de 2005, define oito competências-chave e descreve os conhecimentos, capacidades e atitudes essenciais que se vinculam a cada uma delas. Estas competências-chave são:

Comunicação na Língua Materna, é a habilidade para expressar e interpretar conceitos, pensamentos sentimentos factos e opiniões de forma oral e escrita (escutar, falar, ler e escrever), e para interactuar linguisticamente de uma maneira adequada e criativa em todos os possíveis contextos sociais e culturais.

A comunicação na Língua Estrangeira, que implica, além das mesmas competências básicas e de comunicação em língua materna, a mediação e compreensão intercultural. o grau de domínio depende de vários factores e das capacidades de escutar falar, ler e escrever.

A competência Matemática: é a capacidade de desenvolver e aplicar o raciocínio matemático para resolver problemas diversos da vida quotidiana, fazendo fé no raciocínio, na actividade e nos conhecimentos.

As competências básicas na Ciência e Tecnologia, remetem ao domínio, a utilização e aplicação de conhecimentos e metodologia empregues para

explicar a natureza. Por isso entranham uma compreensão das mudanças ligadas a actividade humana e a responsabilidade de cada indivíduo como cidadão.

A competência Digital, que envolve o uso seguro e crítico das tecnologias da sociedade e da informação e portanto, o domínio das tecnologias da sociedade da informação e comunicação.

Aprender a aprender, competência veiculada a aprendizagem a capacidade de empreender e organizar uma aprendizagem, ou seja, individualmente ou em grupos, segundo as necessidades próprias do indivíduo, assim como a ser conscientes dos métodos e determinar as oportunidades disponíveis.

As Competências sociais e cívicas, estas competências remetem as competências pessoais, interpessoais, e interculturais, assim como a todas as formas de comportamento de um individuo para participar de uma maneira eficaz e construtiva na vida social e profissional. Esta competência corresponde ao bem-estar pessoal e colectivo. A compreensão dos códigos de conduta dos costumes das distintas personalidades são fundamentais, um indivíduo pode assegurar uma participação cívica activa e democrática graças a estas competências cívicas, especialmente através do conhecimento das noções e as estruturas sociais e politicas. (democracia, justiça, igualdade, cidadania e direitos civis).

O Sentido da Iniciativa e o Espírito de Empresa, que consiste na habilidade de transformar as ideias em actos e que está relacionado com a criatividade, a iniciação e assunção de riscos, assim como com habilidade para planificar, e gerir projectos com o fim de alcançar objectivos. As pessoas são conscientes do contexto em que se situa seu trabalho e podem aproveitar as ocasiões que se lhes apresentam. O sentido da iniciativa e o espírito de empresa são

fundamentos para a aquisição de qualificações e conhecimentos específicos necessários para aqueles que criam algum tipo de actividade social ou comercial, dito espírito deveria suscitar uma consciencialização sobre os valores éticos e fomentar uma boa governamentação.

A Consciência e a Expressão Cultural, que supõe a consciência da importância da expressão criativa de ideias, experiências e emoções através de distintos meios (a música, as artes essenciais, a literatura e as artes plásticas).

Estas competências-chave são interdependentes e, para cada uma delas se faz na reflexão crítica, na criatividade, na iniciativa na resolução de problemas, avaliação de riscos, a tomada de decisões e na gestão construtiva dos sentimentos. Podemos assim perceber que para uma competência ser considerada «chave», deve contribuir para resultados valorizados por indivíduos e sociedades, ajudar os indivíduos a enfrentar desafios importantes numa variedade de contextos e ser importante para todos os indivíduos e não apenas para especialistas (OCDE, 2005).

No âmbito da Europa do conhecimento e tomando como referência o projecto *Tuning*, Agência Nacional de Avaliação da qualidade da Acreditação ANECA, que tem entre seus objectivos prioritários a colaboração com todas as universidades em todos os processos que garantam a qualidade e a competitividade do sistema universitário espanhol, realizou uma proposta de competências profissionais do futuro professor que constitui um referencial de investigação ao nosso estudo. Esta proposta inserida no Livro Branco Título do Grau de Magistério Volume I, surge de uma parte da epistemologia da teoria de competências do Projecto *Tuning* e da outra especificidade das

competências com relação a profissão docente. ANECA sugere três tipos de competências que nos interessa analisar em função da nossa problemática.

- **Competências transversais ou genéricas:** são aquelas que não são específicas da profissão docente mas que no entanto o docente deveria ter.
- **Competências específicas docentes:** são aquelas que são específicas a profissão docente, professores independentemente da profissão de que se trate. As competências específicas comuns a todos os professores são as seguintes: (ANECA, 2004, vol. pp. 90):
 - *Capacidade para compreender a complexidade do processo educativo em geral e do processo de ensino aprendizagem em particular (finalidades e funções da educação e do sistema educativo, teorias do desenvolvimento da aprendizagem em torno cultural e social...)*
 - *Conhecimento dos conteúdos a serem ensinados compreendendo sua singularidade epistemológica e a especificidade da sua Didáctica Sólida formação científico-cultural e tecnológica.*

Competências especializadas: são aquelas que reúnem um duplo grau de especificidade na profissão docente para além das específicas do docente o que implicaria a existência de um catálogo diferenciado por cada especialidade. As específicas para todas as áreas de educação de infância são: (idem pp.94).

- Conhecimentos disciplinares (saberes).
- Conhecimentos profissionais (saber fazer).
- Competências académicas.

A partir do Livro Branco foram definidas as competências específicas em educação de infância. Nesta classificação destaca-se a importância da linguagem, o desenvolvimento das habilidades, técnicas e procedimentos para se saber fazer coisas. Assim como a globalização de elementos, como a observação e a comunicação desde uma perspectiva psicológica para o aluno de educação infantil, e os professorado que os atende dividem-se no que hão de saber, fazer e dominar (Sanchez Martínéz, 2009).

Conhecimentos disciplinares (saberes)

- Conhecer o desenvolvimento da linguagem na etapa infantil e desenhar estratégias didáticas orientadas ao enriquecimento das competências comunicativas.
- Conhecer os fundamentos linguísticos psicolinguísticos sociolinguísticos e didáticos da aprendizagem das línguas e ser capaz de avaliar seu desenvolvimento e competência.
- Conhecer a literatura infantil e desenvolver estratégias para a aproximação das crianças ao texto literário tanto oral como escrito
- Dominar as línguas oficiais da sua comunidade e mostrar uma correcta produção e compreensão linguística.
- Promover a inserção das crianças a aprendizagem funcional de uma língua estrangeira.

Competências profissionais (saber fazer)

- Ser capaz de desenvolver os hábitos de autonomia pessoal e o respeito das normas de convivência dos seus alunos.
- Saber utilizar o jogo como principal recurso didático, assim como desenhar actividades de aprendizagem baseadas em princípios lúdicos.

- Ser capaz de promover comportamentos respeitosos com o meio natural social e cultural.
- Ser capaz de planificar conjuntamente actividades com todos os docentes deste nível de forma que se utilizem agrupações flexíveis.
- Potenciar as crianças o conhecimento e controlo do seu corpo e suas possibilidades motoras, assim como os benefícios que tem sobre a saúde.
- Favorecer hábitos de aproximação das crianças a iniciação a leitura e a escrita.
- Promover o jogo simbólico como forma de conhecimento da realidade social.
- Potenciar o uso da linguagem corporal para uma melhor expressão, respeitar o próprio trabalho e desenvolver habilidades sociais.
- Ser capaz de desenhar avaliar e aplicar actividades e materiais que fomentam a criatividade infantil.
- Promover o uso do quadro e da criação de figuras como instrumentos de aprendizagem e de produtos de esforço pessoal.
- Ser capaz de actividades de aprendizagem de novas formas de expressão plástica a partir dos materiais diversos com o fim de potenciar a criatividade.
- Promover a coordenação de actividades com docentes do I ciclo e educação primária no marco do projecto educativo do centro.
- Ser capaz de utilizar as canções e os jogos musicais como meios de promover a compreensão da realidade do som e das formas musicais.
- Desenhar actividades encaminhadas no desenvolvimento de habilidades motoras.

Competências académicas

- Orientar-se no princípio da globalização no momento de programar as actividades e tarefas educativas dos 0 aos 6 anos
- Detectar situações de falta de bem estar na criança que sejam incompatíveis com seu desenvolvimento e promover a sua melhoria.
- Ser capaz de utilizar a observação sistemática como principal instrumento da avaliação global formativa e contínua da capacidade dos alunos.
- Ser capaz de criar e manter linhas de laços de comunicação coordenadas com a família para incidir de forma eficaz no processo educativo.
- Planificar as actividades educativas em função da progressão coesão e integração do grupo.

Conclusão: Ao longo do presente capítulo analisamos o contexto europeu no seio do qual o conceito de competências tem significado e operância. Abordamos em particular as competências do projecto *Tuning*, competências-chave para aprendizagem ao longo da vida, segundo a Recomendação do Parlamento Europeu e o Conselho de Novembro de 2005, e as competências do Livro Branco sobre as competências do educador de infância. Elucidou-nos no sentido de percebermos que as competências em Angola ainda constitui um campo aberto. Verificamos que competências na Língua Estrangeira, na Língua Materna, Competência Digital e outras não são tidas em conta com tanta relevância que elas merecem, e realçamos ante as competências do Livro Branco as exigências que se deve ter no perfil de formação dos educadores de infância. Concluimos que qualquer assinatura deve incluir competências gerais e específicas e que as competências específicas são determinantes na atribuição

de títulos. Concordando com Martinez Sanchez (2009), na formação inicial um profissional pode ser considerado competente quando domina determinados saberes que dizem respeito ao âmbito da sua especialidade e é, simultaneamente, capaz de aplicá-los em situações ou problemas de carácter prático.

CAPITULO II: A EDUCAÇÃO BASEADA NAS COMPETÊNCIAS

2. Origem do conceito de competência

O termo competência do latim “competência”, “proporção,” “relação” significa aptidão, idoneidade, faculdade que a pessoa tem para apreciar ou resolver um assunto, terá surgido pela primeira vez na Língua Francesa, no século XV, designando a legitimidade e a autoridade das instituições (por exemplo, o tribunal para tratar de determinados problemas. No século XVIII amplia-se o seu significado para o nível individual, designando a capacidade devida ao saber e à experiência (Dias, 2010, p. 74).

O termo competência é inseparável da acção e, sugere muitas interpretações dependendo do contexto em que é usada. Conforme Levy-Leboyer (1997), competência pode representar: autoridade, quando significa o poder que se encontra na alta direcção; capacitação, quando significa o “saber fazer” e o “saber conhecer” do indivíduo; competição, quando estabelece as metas a serem alcançadas, gerando rivalidade; qualificação, quando na área de Gestão de Pessoas psicólogos do trabalho apontam candidatos aptos, ou não, para o cargo, uma referência à capacidade que a pessoa tem de lidar com os próprios problemas e resolvê-los de uma maneira mais efectiva; incumbência, que é utilizada por agentes sociais ao se definirem as tarefas e funções de responsabilidade de um determinado profissional; suficiência, que se dá na execução de um trabalho, quando se tem a especificação mínima para ser competitivo. Acrescenta, inclusive, que a noção de competência está associada a saberes: produção e veiculação, donde a polissemia e a plasticidade o termo oferece.

A partir dos anos 70 do século XX, a palavra competência surge associada à qualificação profissional, vinculando-se ao posto de trabalho e associando-se ao colectivo, à organização. Nesta perspectiva empresarial, a competência é interpretada como uma forma de flexibilização laboral e de

diminuição da precariedade do emprego (Dias, 2010). Para Esteves (2009, p. 39), os programas de formação baseados nas competências tiveram o seu início nos anos 60, do século XX nos Estados Unidos da América. Estes programas, de inspiração behaviorista, centravam-se na “aquisição de competências, entendidas como comportamentos observáveis que tivessem uma correlação positiva com o aumento ou a melhoria dos resultados dos alunos” e tiveram êxito entre os anos 60 e 80, nos EUA e Reino Unido, devido ao apoio dos respectivos governos.

Nesta época para” (Mata, 2008; Silva, 2006, p. 17), as competências eram vistas essencialmente no contexto do mundo do trabalho e da produção, enfatizando a “dimensão técnica e restrita de autonomia, criatividade, capacidade intelectual e política”. O que se apresentava era um perfil profissional a ser formado (...). Hoje em dia é possível identificar diversas raízes do conceito de competência entre estas, destacam-se: a competência cognitiva, como definida por autores da linha Piagetiana; a competência linguística, de acordo com a noção desenvolvida por Chomsky (1968); e a noção comportamentalista de competência, que radica no tecnicismo e na pedagogia por objectivos (Silva, 2007).

A noção comportamentalista da competência, mais falada durante a década de 1970, está enquadrando-se no debate mais amplo relativo às finalidades individuais e sociais da educação. A sua relevância curricular advém da passagem de sistemas extremamente centralizados de decisão, para outros em que convivem um currículo nacional organizado por competências com escolas com um certo grau de autonomia, está associada à noção de *silos*, habilidade, e ligada a trabalhos como os de Bloom ou Mager, que procuravam uma definição muito exacta e prescritiva dos comportamentos a desenvolver,

organizando-os em sequências de complexidade crescente de modo a guiar a aprendizagem (Marchão, 2013).

Terá sido a teorização de Chomsky (1968), que estabeleceu, no campo da linguística, uma distinção entre competência e desempenho, que o termo se tornou alvo do debate científico (Dolz & Ollagnier; 2004). Chomsky utilizou de forma pioneira a noção de competência linguística, que assumiu um papel chave na «revolução cognitiva», contrapondo-se às teorias comportamentalistas da aquisição da linguagem. O mesmo autor explicou a forma rápida como esta decorre pela existência de uma disposição inata, uma estrutura mental que equipa todas as pessoas com a uma capacidade intrínseca de produzir e compreender qualquer língua, a qual explica o desempenho linguístico observado (Bronckart & Dolz, 2004).

A competência comportaria, assim, o conjunto das regras que permitem que os indivíduos gerem uma série infinita de desempenhos (Allal, 2004), definindo, deste modo, a competência como um potencial biológico que capacita o indivíduo para o desempenho, sendo este último, um reflexo comportamental da primeira. Nasce desta concepção a visão da competência como «potência geradora», característica interna aos sujeitos, que permite e determina os seus comportamentos.

A teoria construtivista, nomeadamente a partir dos trabalhos de Piaget (1958, 1959 e 1972), complementa esta noção de competência enquanto dimensão interna (Dolz & Ollagnier, 2004), com destaque para o conceito de esquema mental e para o processo da sua evolução, que decorre pelos mecanismos de assimilação, acomodação e equilíbrio, numa dinâmica complexa entre o mundo interior e o mundo externo. O esquema mental possui um certo grau de invariância que permite explicar e prever o comportamento,

não se confundindo com ele, e, ao mesmo tempo, é flexível, construído e evolutivo (Rodrigo & Correia, 2004).

O debate sobre as competências foi inaugurado em 1973, quando McClelland publicou um artigo sobre a testagem de competências (por oposição à testagem da inteligência), nos Estados Unidos. Também em França, o debate a respeito da competência terá tido origem na década de 1970, a partir do questionamento do conceito de qualificação e do contexto da formação profissional. A partir das décadas de 1980/1990, o reaparecimento da noção surge associado à crise do modelo fordista/taylorista de organização do trabalho, dando lugar a uma nova economia, influenciada pela expansão das TIC que veio alterar substancialmente a organização do trabalho. Neste contexto, os cidadãos foram chamados a flexibilizar-se, tornando-se capazes de se adaptar as mudanças constantes da sociedade e da tecnologia, o que torna sedutor o conceito de competência.

“os trabalhadores, ou os colaboradores, devem manifestar igualmente outras capacidades, sobretudo de flexibilidade, de nomadismo, de mobilidade, de inovação, de parceria, de trabalho em grupo e, ainda, de confiança, sem as quais não conseguirão, nem inserir-se profissionalmente, nem renunciar ao flagelo da exclusão social (Alves, Estêvão & Morgado, 2006, p. 258).”

No contexto laboral, a competência associa-se a uma “vontade de manter os empregados como simples executantes” (Dolz & Ollagnier, 2004, p. 11), correspondendo a uma valorização da aprendizagem experiencial e capacidade de resolver problemas, mas simultaneamente a uma desvalorização dos saberes académicos. A expansão do uso do conceito de competência dá-se no seio de

uma política de contestação da lógica das qualificações e certificações, que se desenvolveu no âmbito da análise do trabalho e formação profissional, durante os anos de 1990.

Na medida em que é algo estático, a certificação já não daria conta das necessidades em rápida evolução apresentadas nos contextos de trabalho. Seria assim fundamental apostar na oferta de capacidades mais gerais e flexíveis que capacitassem os trabalhadores a enfrentar tarefas diversificadas e tomar decisões de forma adequadas em tempo. No entanto, foi ao longo da década de 1990 que veio a adquirir maior proeminência nos debates políticos e nos documentos de muitas organizações transnacionais com influência no domínio educativo (Roldão, 2003).

2.1. Equadramento geral das competências

O conceito de competência tem sido amplamente explorado na literatura e o seu sentido e âmbito de aplicação tem assumido variações ao longo do tempo, fazendo dele um conceito plástico (adapta-se ao longo da história), polissémico (assume diversos significados) e polimorfo (assume diversas formas, adaptando-se a interesses e condicionantes diversos) (Marchão, 2013).

Perante a constatação da polissemia que reveste o conceito de competência, iniciaremos a reflexão apoiando-nos sobre as definições que vários autores têm apresentado, não negando, como adverte Perrenoud (2003, p.11), que “a acusação de fragilidade conceptual não pode estar reservada à abordagem por competências” já que “todas as finalidades da educação escolar são enunciadas com a ajuda de conceitos débeis ou controversos”, mas antes entendendo que perante a referida fragilidade, a dificuldade de delimitação do conceito é proporcional à sua necessidade.

Para Le Boterf (2004), o conceito de competência corre o risco de ser um conceito fraco, colocado perante desafios fortes. A noção fraca a que se refere surgiu nos anos de 1960 e é definida como “uma soma de saberes, de saber fazer e de saber ser” (Idem , p. 19). Chama a atenção que não basta, como já foi prática, enumerar listas de comportamentos para descrever competências, já que tal prática não faz jus à visão da competência como um processo. Destaca também outras noções que considera «fracas» como a de «aplicação de saberes teóricos ou práticos» ou ainda «traços de personalidade» (Ibidem). Esta fraqueza advém:

- Da comparação de competências a recursos (saberes, saber-fazer, saber-ser) quando só na aplicação pode haver competência, na medida em que uma pessoa com muitos conhecimentos não é, necessariamente, competente;
- Da mera adição, quando a competência requer uma combinatória complexa, em que cada elemento deve modificar-se em função das circunstâncias;
- Da decomposição em listas de saberes, saber-fazer e saber-ser, já que pela atomização a competência perde o seu sentido;
- Da apresentação da competência meramente como estado, quando ela é também processo, um elo que combina recursos, uma acção com vista a um resultado.

Considera a competência como a mobilização, integração e transferência de conhecimentos, recursos e habilidades. Ser competente significa ser capaz de agir e fazer face às diversas situações profissionais. Neste sentido, ter as competências para actuar com competência implica ter os recursos necessários para esse fim e saber como os mobilizar. À medida que passamos de situações

de trabalho caracterizadas pela repetição, e execução de instruções, para situações caracterizadas pela complexidade e iniciativa, movemo-nos de um conceito de competência que se resume ao saber fazer, para um conceito de competência que permite responder de forma adequada e criativa ante situações novas e complexas.

Parafraseando Seabra (2010), a competência é, em simultâneo, um processo e um resultado. Ser competente requer a compreensão do «porquê» e o «como» por detrás da acção, distinguindo-se assim de um mero desempenho e implica a capacidade de autonomia e acção auto-regulada, pressupondo assim uma dimensão metacognitiva. Outra definição de competência, na linha do trabalho de Le Boterf, apresenta-a como “Um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor económico à organização e valor social ao indivíduo” (Fleury & Fleury, 2000, p.4). Para estes autores, as competências essenciais para um profissional são: saber agir, saber mobilizar recursos, saber comunicar, saber aprender, saber comprometer-se, saber assumir responsabilidades e ter visão estratégica.

Ao conceituar competência como "uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles", Perrenoud explicita de forma precisa a integração entre competência e conhecimento; as competências, diz ele, mobilizam conhecimentos, põem os conhecimentos em relação - e em acção, pode-se complementar. Contudo, Perrenoud não esclarece que, ao actuar respondendo as determinadas situações, os trabalhadores mobilizam distintos tipos de conhecimento, que não são equivalentes. Perrenoud (2008, p. 3), afirma que quer esteja relacionada com questões mais abstractas, mais especializadas, ou mais ligadas ao senso comum, “uma competência permite enfrentar, de

forma regular e adequada, um conjunto ou família de tarefas e de situações, apelando a conceitos, conhecimentos e informações, a métodos e técnicas e também a outras competências mais específicas”. Esclarece que não basta possuir conhecimentos ou capacidades para se ser competente, pois é necessário saber como aplicá-las a um dado contexto, num dado momento. O autor considera estéril, no entanto, a tentativa de distinguir saber-fazer e competência, na medida em que, num nível mais elementar, eles se confundem. Assim, se os conhecimentos necessários não estão presentes, não pode haver competência, mas, ao mesmo tempo, quando na posse de conhecimentos um indivíduo não é capaz de os mobilizar perante uma dada situação, não estamos na presença de uma competência, já que esta se encontra na passagem à acção (Perrenoud, 2000).

Segundo Perrenoud (2000), a definição que defende incide em quatro aspectos:

- As competências não são elas mesmas saberes, ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos.
- Essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas.
- O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento, que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma acção relativamente adaptada à situação.
- As competências profissionais constroem-se, em formação, mais também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra.

O que significa dizer que as competências para além dos recursos cognitivos também podem incluir disposições que fazem parte de uma acção num determinado contexto. Assim a mobilização ocorre em situações complexas, que exigem a definição do problema antes da sua resolução, a sua análise, a organização dos recursos, antes de desenhar uma solução nova. Por este motivo, Perrenoud (2008), defende que a escola não pode demitir-se do seu papel de transmissor de conhecimentos, que são, de resto, elementos necessários à competência, mas que essa transmissão não deve dispensar a articulação com situações concretas e reais, pois é através dessa aplicabilidade que se desenvolve a transferência, e consequentemente, a utilidade futura, dos conhecimentos.

De acordo com Roldão (2003), a competência reflecte a passagem de uma escola centrada na transmissão de conteúdos como um fim em si mesma, para uma lógica de uso desses mesmos conteúdos: a ênfase é deslocada para a capacidade de, em contextos sociais, pessoais e profissionais, dar uso adequado aos conhecimentos, aplicando-os, analisando, pensando, agindo. Tal definição não impede que se considerem competências sem grande aplicação em contextos de trabalho, como a capacidade de fruir boa música.

Rey (2002, p. 26), esclarece que “a competência se encontra entre a interioridade e a exterioridade: se por um lado, quando definimos alguém como competente, baseamo-nos na observação directa das acções dessa pessoa, ao mesmo tempo, prevemos que no futuro a mesma pessoa seja capaz de desempenhos semelhantes, logo, postulamos a existência de uma dimensão interior ao sujeito responsável por esta continuidade no tempo”. Assim, no seu sentido menos versado, a palavra “competência” sugere, ao mesmo tempo (Seabra,2010), o visível e o oculto, o exterior e o interior, aquilo que numa

acção é o mais padronizado e, também, por outro lado, aquilo que parece mais ligado à pessoa e, por conseguinte, o mais singular e o mais indizível.

É também entre estes dois pólos que se localiza a maioria das definições de competência: mas também existem definições da competência enquanto capacidade geradora interna ao sujeito, que não se confunde com a performance ou o desempenho, na medida em que permite desenvolver uma infinidade de desempenhos; encontramos também definições que se referem à competência como uma série de actos observáveis, sobretudo nos domínios da formação profissional e dos objectivos pedagógicos.

Ainda assim, na maioria da literatura pedagógica o termo competência assume, alternadamente, uma ou outra acepção (Seabra,2010). Portantanto podemos dizer trantando-se da educação baseada por competências, numa pedagogia por objectivos, se substitui o que se espera que os alunos saibam, por aquilo que devem saber fazer. Esta competência deverá ser identificável, e definida em termos de comportamentos observáveis. Esta concepção de competência aproxima-se de noções como desempenho e eficácia, revelando uma vontade de homogeneizar e padronizar, expressa, por exemplo, através de referenciais de competências (Seabra, 2010).

Por outro lado, na definição de competência como «potência geradora», interna, trata-se, não apenas de um repertório de conhecimentos, mas sim do conhecimento de um conjunto de regras, que podem ser aplicadas em diferentes situações, dando origem a diferentes comportamentos. Esta noção parte da noção de Competência Linguística de Chomsky (1968). Nesta acepção, a competência permite avaliar a situação em questão e inventar novas soluções perante esses dados, não sendo específica, pelo contrário, é dotada de transversalidade (Rey,11, p. 2002). Perante a complexidade e abrangência do

conceito de competência, várias classificações de tipos de competências foram propostas. Desde logo, a distinção de tipos de competências de acordo com o objecto ou o contexto da sua aplicação. Neves, Garrido e Simões (2008), referem-se as competências pessoais (por exemplo, resolver problemas, tomar decisões, estabelecer objectivos...), interpessoais (nomeadamente a comunicação interpessoal, a gestão de conflitos, a negociação ou o trabalho em equipa) e instrumentais (no contexto empresarial a que se referem identificam, por exemplo, fazer entrevistas de avaliação de desempenho ou procurar emprego).

Apesar da dificuldade em torno da definição de competência, na medida em que existem diferentes concepções, uma das noções mais abrangentes de competência inclui um repertório de saberes, saber-fazer e saber-ser, caracterizando-a como uma organização sistémica, com conhecimento de causa, de uma série de procedimentos possíveis. A competência pode ser definida enquanto sistema de conhecimentos declarativos (o quê), condicionais (quando e porquê) e processuais, que permitem a identificação dos problemas e sua resolução por uma acção (Tardif, 1996, in. Roldão, 2003).

Ceitel (2007, p. 23), aborda competências a partir de diferentes concepções a que se refere o termo: (i) competências como atribuições, (ii) competências como qualificações, (iii) competências como traços ou características pessoais e, (iv) competências como comportamento ou acções.

Na primeira e segunda perspectiva, competências são definidas como atributos; relativamente à terceira perspectiva, competências são definidas como capacidade; finalmente a quarta perspectiva, competências são definidas como resultados de desempenho ou modalidade de acção.

2.1.1. Competências como atribuições

Se tivermos em conta o significado de atribuições conforme consta no dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea (2001), veremos que não é senão sinónimo de “funções, competências, poderes inerentes a um cargo ou tarefa, de jurisdição de uma autoridade”. Neste contexto, as competências não são tidas como contingências, nem como as características pessoais muito menos desempenhos específicos dos seus respectivos detentores, mas sim prerrogativas que determinadas pessoas podem (ou devem) usar e que são inerentes ao exercício de determinados cargos, funções ou responsabilidades.

Ceitel (2007) & Marchão (2013), chamaram de léxico institucional, a esta perspectiva considerada a mais conhecida e a mais tradicional, onde as competências são vistas como um dado, um elemento externo à pessoa e é adstrito a um determinado papel organizacional ou social que essa pessoa desempenha ou seja competência não tem nada a ver com conhecimentos habilidades ou destrezas é apenas um formalismo usando como não, desde que lhe tenham atribuído um cargo é tido com competente. Assim as competências como atribuições e concordando com Le Boterf (2004), corre o risco de ser um conceito fraco, colocado perante desafios fortes. Daí a chamada de atenção que não basta, como já foi prática, enumerar listas de comportamentos para descrever competências, já que tal prática não justifica a visão da competência como um processo.

Ceitel (2007, p.26), enfatiza a ideia de que “as competências são entidades ou atributos extra-pessoais, quer dizer exteriores as pessoas e que podem ser atribuídos ou adquiridos por essas pessoas através de externos”. “No âmbito das perspectivas de competências como qualificações, as avaliações de competências são casuísticas, episódicas e relativamente descontextualizadas das práticas quotidianas” (Idem). Nestas duas perspectivas

(competências como atribuições e como qualificações) as competências são entendidas como independentes do desempenho, ou seja, que uma pessoa pode ter as competências necessárias para uma determinada finalidade sem que, no entanto, o seu desempenho reflecta necessariamente os resultados concretos que seria legítimo esperar do exercício dessas mesmas competências (Ceitil 2007).

2.1.2. As competências como qualificações

A abordagem das *competências como qualificações* enfatiza, a noção de competências como um conjunto de saberes ou domínios de execução técnica que as pessoas poderão adquirir, seja por via do sistema formal de ensino, seja por via profissional, seja ainda, de acordo com a Declaração de Bolonha por outras modalidades de aprendizagem ao longo da vida (Mendes,2010). A mesma autora, enfatiza que uma pessoa está qualificada para o desempenho de um determinado cargo ou função se tiver, no seu currículo, um conjunto de formações reconhecidas como válidas para garantir a qualificação do seu desempenho no exercício desse cargo ou função.

Ceitil (2007), vai mais longe e exemplifica referindo que o facto de um formador ter a qualificação como formador, não significa, de todo, que seja um bom formador. Isto significa que uma pessoa pode ter competências necessárias para uma determinada finalidade sem que o seu desempenho revele necessariamente os resultados concretos que seria legítimo esperar do exercício dessas competências. E nesta perspectiva de competências como qualificações, uma pessoa pode ter as qualificações necessárias para uma função sem que essas qualificações se reflectam necessariamente no seu desempenho. De referir que esta classificação de competências acima referenciadas e concordando com (Ceitil, 2007), coloca o conceito numa

perspectiva muito fraca se comprarmos com o que deve ser uma competência, que é mobilizar recursos para diante de qualquer situação dar resposta certa. Conclui-se então que titulação não é competência, e existe diferença entre uma pessoa ter a competência e ser de facto, competente.

2.1.3. As competências como traços ou características pessoais

Boyatzis (1982, p. 21, ap. Idem, 155), apresenta uma definição segundo a qual “uma competência é uma característica intrínseca de uma pessoa que resulta em efectiva ou superior performance na realização de uma actividade”, estas características podem ser: um motivo, um traço, uma habilidade, aspectos da auto-imagem ou do papel social, ou ainda um corpo de conhecimentos que a pessoa utiliza e que resulta em performance eficaz. Por sua vez Spencer e Spencer (1993, ap. Ceitil, 2007, p. 32), fazem uma analogia do *Iceberg* para a representatividade de diferentes conceitos de competências. Para os mesmos autores, situam na parte visível do *Iceberg* aquilo que se designam por habilidades (*skills*) e conhecimento (*knowledge*), enquanto na parte submersa, portanto invisível, designam por motivos (*motives*), traços (*traits*), valores (*values*) e auto-conceito (*self-concept*), consideradas como as competências mais profundas e estruturantes e, mais difíceis de desenvolver e de modificar.

Relativamente à abordagem das *competências como traços ou características pessoais*, McClelland (1973, ap. Mendes, 2011, p. 155), nos seus estudos de competências avaliadas em termos de aptidões potenciais como Q.I. ou currículo académico, conclui que “os factores que diferenciam uma pessoa com elevada performance de outra que é suficientemente boa para manter o seu emprego, não são tanto o seu perfil de capacidades, mas os modos concretos que utiliza para mobilizar as suas capacidades para acções

concretas”. O mesmo autor afirma que não é o perfil de capacidades que diferencia as pessoas, mas sim os resultados do seu desempenho.

2.1.4. As competências como comportamentos ou acções

Finalmente, esta perspectiva focaliza as *competências como comportamento ou acções*. Valoriza o conceito da competência enquanto comportamentos ou actos independentemente da existência ou não das características pessoais, ou traços pessoais o que realmente interessa, para esta perspectiva, não é a presença ou não desses traços, mas a sua expressão na acção. Conforme afirma Ceitil (2007), pouco interessa que uma pessoa possua um conjunto de traços ou características pessoais, eventualmente preditores de um bom desempenho, se esse bom desempenho não ocorrer.

Neste sentido, a competência só existe e só pode ser considerada como tal, na e pela acção. Ainda nesta mesma linha Mendes (2011), refere-se que é possível que uma determinada pessoa possa ter características e traços pessoais adequadas para um bom desempenho, mas não conseguir evidenciá-los nos contextos e práticas reais. Neste caso, dir-se-á que a pessoa tem capacidade e o potencial para desempenhar bem determinadas actividades, mas não tem, todavia, competências.

Percebe-se que a perspectiva dos comportamentos ou acções apresenta as competências como interacções, ou seja, como resultados concretos de um desempenho ou como acções concretas que as pessoas desenvolvem no seu quotidiano profissional. Realça-se que o ponto-chave desta perspectiva se centra no facto de que, sendo competências concebidas como um produto de interacções e como resultados de desempenho, elas só existem e só fazem realmente sentido na e pela acção. Permite gerir situações complexas e instáveis que exigem recorrer ao distanciamento, à meta cognição,

à tomada de decisão, à resolução de problemas. Podemos, pois, afirmar que a competência se caracteriza por ser complexa, projectada no futuro (numa aposta nos poderes do *tornar-se*). Exerce-se em situação, é completa, consciente e transferível para outros contextos (Dias 2010).

Assim concordando com (Mendes, 2011), os traços e as características são realidades em potência, as competências são realidade em acto e por isso visíveis, observáveis e mensuráveis. Neste caso enquanto as descrições de funções apresentam as tarefas específicas que devem ser realizadas numa determinada actividade ou função, as competências constituem o modo como essas actividades ou tarefas devem ser realizadas, pois avaliam-se as manifestações das competências e não as competências.

2.2. Competências e Educação

A introdução do conceito de competência no discurso educativo deu-se por via da formação profissional, enquadrado num contexto de pressões do mercado de trabalho e dos interesses económicos (Ramos, 2001; Roldão, 2003, Tejada 2005). Percebe-se assim que o conceito de competência esteja ligado ao saber e ao saber fazer de um profissional. E a educação se refere a um processo de aquisição de valores que se vão reflectir sobretudo em competências pessoais, enquanto o ensino é um sistema organizado com o intuito de fazer passar um conjunto de conhecimentos que uma dada sociedade entende como essenciais num dado momento histórico (Dinello, 1987, referido em Serra, 2004, p. 76).

Situação que segundo Tejada (2005), considera que se por um lado, se denuncia que a formação inicial para o trabalho é insuficiente de forma a satisfazer as exigências dos empregadores, por outro lado existe uma crítica por parte do mundo profissional e dos empregadores, onde se critica a

“desconexão profunda entre a formação inicial recebida e o desempenho profissional (Zabalza,2003). Entendemos como Cardoso (2008), que para colmatar semelhantes críticas entre a educação e o mundo de trabalho,

“a formação de qualquer profissional na actualidade deve ter em conta as exigências actuais e futuras da sociedade moderna, pois se trata de formar pessoas que vão ter a responsabilidade de aperfeiçoar o mundo em que vivem. No caso dos professores é muito importante para a sua formação cumprir as exigências de todos os profissionais, além das próprias do seu perfil (p.34).”

Os novos estudos sobre competências profissionais demonstram que é difícil classificar qual é o conhecimento e habilidade que deve possuir um profissional de modo geral, visto que, cada área do saber exige profissionalismo. Mas também assinalam que cada profissional deve possuir aptidão e destrezas de acordo o seu campo de actuação profissional.

2.2.1. Competências dos professores

A formação docente no pensar de (Melo 2006), deve ser parte integrante de uma política consistente e global de valorização da educação, onde a responsabilidade tem de ser compartilhada pelos governos, instituições de ensino e da sociedade, a qual é a maior beneficiada. Deve-se dar aos professores a possibilidade de questionarem as suas próprias crenças e práticas institucionais, sublinhando a importância da reflexão e da crítica sobre seu trabalho. Deve, portanto, a formação de professores promover o contexto para desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores para atingir um novo desenvolvimento de conhecimento (Litle 1993).

O Relatório da UNESCO (2001, p.24), destaca a importância do papel do professor enquanto agente de mudança, afirmando que:

“para melhorar a qualidade da educação é preciso antes de mais, melhorar o recrutamento, formação, estatuto social e condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas.”

Por isso Patrício (1989, p. 232), refere-se ao professor como “um elemento-chave no funcionamento da escolas e no êxito de todas as políticas que adaptarmos”. Com efeito, a aposta na educação como condição de felicidade e prosperidade sociais e pessoais não pode deixar de ser a aposta no professor como principal instrumento de realização da educação escolar. Nesta lógica, é preciso: i) dignificá-lo social e profissionalmente; ii) remunerá-lo em conformidade com esse estatuto social e profissional; iii) promover a sua adequada e contínua formação. Denota-se que muito antes do Relatório da UNESCO, já se pensava nas qualidades pessoais, profissionais e motivacionais do professor.

De acordo com Delors (2001, p. 89), as mudanças sociais exigem o prolongamento da educação e da formação ao longo da vida, não se circunscrevendo a um período determinado, requerendo, por isso, a necessidade de manter mecanismos de formação profissional permanentes para responder às necessidades do país. Além disso, o facto da própria educação estar em constante mutação, as possibilidades oferecidas pelas sociedades exteriores, à escola multiplicam-se, em todos os domínios, enquanto que a noção de qualificação, no sentido tradicional, é substituída, em muitos sectores modernos de actividade, pelas noções de competência evolutiva e capacidade de adaptação.

Neste âmbito Day (2003, p. 312), considera que “no século XXI, a participação no próprio desenvolvimento ao longo de toda a carreira é um

requisito básico para quem quiser ser reconhecido e para quem quiser agir como um profissional”. São os professores o trunfo primordial para a concretização de uma sociedade de aprendizagem, e a promoção dos valores da aprendizagem permanente e a sua capacidade de ajudar com sucesso os alunos “*a aprender a aprender*” dependem dos tipos e da qualidade, das oportunidades de formação, e de desenvolvimento ao longo das suas carreiras e da cultura em que trabalham.

Fay Chung (1996, p. 80), chama a atenção para a complexificação do trabalho dos professores afirmando que “embora alguns possam pensar o contrário, é muito provável que as características e o papel dos professores venham a alargar e a aprofundar no Séc. XXI, na medida em que o professor será mediador entre três mundos, o mundo do passado, do presente e do conhecido e o mundo do futuro e do desconhecido”. Por sua vez Flores (2007, p. 28), partindo de uma visão holística da formação dos professores, considera que devem existir oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, “com os recursos adequados, que reconheçam que, para os professores, assim como para os alunos e outros adultos do século XXI, a aprendizagem é uma questão permanente”.

Nesta óptica, a formação nos tempos actuais requer que não se abandonem as qualificações e competências, que permitam aos indivíduos enfrentar a imprevisibilidade e a intervenção nos contextos reais de trabalho e que o formando seja considerado como um sujeito actor e autor da sua própria formação. Na óptica do autor, a competência constrói-se com a prática, nesse sentido, os futuros docentes devem construir suas competências ao longo de sua formação profissional, mais precisamente em sala de aula, na vivência escolar, oportunidades em que poderão experimentá-las pessoal e concretamente. Considerar, pois, a competência envolve avaliar o grau de

racionalidade individual: o saber-fazer, domínio de técnicas e conteúdos relativos ao campo profissional, implica considerarmos dentro desses diversos ângulos, a competência profissional do professor. Assim, a competência profissional dá suporte e assegura a mobilidade do professor no âmbito do desenvolvimento de sua prática docente (Lima, 2007). Relativamente ao segundo, à competência pedagógica implica o saber-fazer, a execução, a comunicação de conhecimentos referentes a diferentes especialidades, cuidando, porém, em adaptá-las as capacidades dos alunos. “Pressupõem que os profissionais dominem os conhecimentos da especialidade, e das ciências da educação bem como dos processos didáticos e as tecnologias educativas de comunicação”. Finalmente, acrescenta o autor, a competência pessoal, está directamente vinculada ao desenvolvimento intra e interpessoal docente, por sua condição potenciadora em relação às demais que o professor deve desenvolver no decurso de seu fazer pedagógico.

Resumidamente, no âmbito educativo solicita-se a um dos principais intervenientes do processo de ensino aprendizagem (docentes) que mobilize as suas aquisições (pessoais, sociais, académicas), perante situações diversas, complexas e imprevisíveis. Compreende-se portanto quando Delors (2001, p. 94), impôs a ideia de “uma formação que tem resposta a todas as interrogações, para todas as dúvidas, para todas as angústias dos indivíduos e dos grupos perdidos e agitados neste mundo em constante agitação e frequentemente, desestabilizados pela crise económica.”

Assim sendo, a abordagem da formação profissional é pertinente, constituindo um alargamento no campo da formação, de modo a superar o modelo escolar, por vezes acrítico. A “actividade docente é actualmente, uma actividade solitária, na medida que cada profissional deve fazer frente

às suas responsabilidades e deveres profissionais, ou seja, cada professor é o maior responsável pela sua formação”.

Segundo Cró (1998), a competência para educar é apresentada como uma aprendizagem da autonomia profissional e pessoal, que implica uma interiorização das responsabilidades inerentes às tarefas do educador. Assim sendo, a sua formação deveria ter em conta aspectos como os descritos a seguir:

- **Conhecimento sobre:**

Os modelos educativos existentes potencialidades de linguagem diversas, tecnologia, entre outros;

O conteúdo de que se quer transmitir (a disciplina e a sua epistemologia);

Os sujeitos a educar;

A relação dos sujeitos nas diferentes idades com as aprendizagens específicas que deve realizar;

As competências das situações educativas e das leis das suas interligação, nomeadamente a nível sócio-afectivo.

- **Capacidade e competências de:**

Análise da situação docente;

De planificação de acção, tendo em conta essa análise, aplicando os conhecimentos teóricos adequados.

- **Qualidades pessoais para:**

Comunicar;

Ouvir e para observar;

Aceitação incondicional do aluno, dos colegas, dos parceiros com diversas situações;

A prática docente considerada na sua dimensão social de formação humana, necessariamente, tem que levar em conta os saberes (científicos, disciplinares, pedagógicos) aspectos indispensáveis a essa prática. Freire (1996) discute com bastante detalhamento esses saberes e sua importância, na sua obra *Pedagogia da Autonomia*, da qual, resumidamente, constam as seguintes observações importantes na fundamentação teórica dos saberes docentes:

- O professor deve, desde o princípio de sua formação, assumir-se como sujeito produtor de saberes, conscientizando-se de que ensinar não é “transferir conhecimentos”.
- Ensinar e aprender são ações que envolvem reciprocidade, e é no quotidiano social, escolar inclusive, que homens e mulheres vão aprendendo, socializando seus saberes, social e histórico;
- O educador democrático deve imprimir à sua ação docente rigorosidade metódica, isto é, não descuidar de incentivar o desenvolvimento da capacidade crítica do aluno, da curiosidade etc. Nessas condições, certamente os alunos se transformarão em sujeitos concretos da elaboração/reelaboração do saber ensinando;
- O professor deve ser um pesquisador. A tarefa de ensinar exige busca, indagação, pesquisa, propiciando-lhe ultrapassar o estágio da consciência ingênua, passando para o estágio da curiosidade epistemológica.

Freire (1996), reafirma e defende a pesquisa como meio que permite conhecer o não conhecido, oportunizando a revelação do novo. Como se percebe,

ensinar requer do professor a consideração, dentre outros, de dois importantes aspectos: os saberes e as competências. Reforçados por Schön (2000), defende inclusive, dentre as dimensões essenciais à profissão docente, que o profissional deve possuir um saber específico, isto é, um saber que se caracterize pela identificação e validação de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino. Esse repertório de conhecimentos caracteriza a natureza dos saberes subjacentes à prática docente, no caso, refere-se ao conjunto de competências e habilidades que alicerçam a prática efectiva e que podem e devem ser incorporados aos programas de formação de professores. Entende-se que a competência advém, dentre outros factores, de uma formação permanente e continuada, portanto, de um processo contínuo de estudo, caracterizando-se não somente por um saber cumulativo, mas, sobretudo, pela superação de etapas, pela conquista de novos estágios, pela possibilidade de enfrentamento de novos desafios, pelo redimensionamento de novos rumos a serem seguidos, enfim, pela busca ininterrupta de aprimoramento pessoal e profissional (Ropé e Tanguí 2001).

Na perspectiva de Roldão (2003, p. 24), “a competência não exclui, mas exige, a apropriação sólida e ampla de conteúdos, organizados numa síntese integradora, apropriada pelo sujeito, de modo a permitir-lhe “convocar” esse conhecimento face às diferentes situações e contextos”. “A competência implica a capacidade de ajustar os saberes a cada situação por isso eles têm que estar consolidados, integrados”. Apoiando-se na visão de Roldão (2003), podemos perceber como para a escola de hoje precisa-se de um professor com conhecimento intelectual suficiente para dominar o conteúdo que precisa desenvolver e competências especiais para actuar em espaços tão diversos quanto seu público ouvinte possa oferecer. Sabemos que, por vezes, mudar é difícil, uma vez que a mudança implica enfrentar novas

situações que mudam os hábitos, ou seja, implica desaprender para aprender novamente. Contudo, não podemos ficar parados, porque tudo está em constante mudança e, neste século XXI, indubitavelmente, a “missão da escola é proporcionar a aquisição de competências” (Rey et al., 2005, p. 13).

Desta forma, segundo Belloni (2006), o papel que o professor assume na Educação, é o de parceiro do estudante no processo de construção do conhecimento, ou seja, acontece a transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade colectiva, onde o foco deixa de ser o ensino para ser a aprendizagem. Belloni (2006), chama a atenção para a necessidade de uma formação docente voltada para essas necessidades, que os prepare para a inovação e suas consequências pedagógicas, e para a formação continuada. Portanto, o quadro de docentes tem de estar preparado para essa mudança de modalidade de ensino. O perfil do aluno também é diferenciado e todo este contexto exige dos docentes outras competências. A competência a que se refere está relacionada à posse de um saber próprio ao ensino, que emerge do contexto real, concreto, no qual esse ensino ocorre.

Segundo Perrenoud (1999), competência se define como uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Esclarece, que, a competência constrói-se com a prática, nesse sentido, os futuros docentes devem construir suas competências ao longo de sua formação profissional. Toda competência está, fundamentalmente, ligada a uma prática social de certa complexidade. A competência, considerandos como tal, não só o saber, originariamente adquirido, mas o esforço contínuo para o aperfeiçoamento da qualidade docente e para a aquisição de novos conhecimentos, o uso mais eficaz de métodos pedagógicos e o equilíbrio no ensino, sem faltas, nem excessos.

Segundo Pacheco e Flores, (1999, p. 185), “considerar, pois, a competência envolve avaliar o grau de racionalidade individual o saber fazer, domínio de técnicas e conteúdos relativos ao campo profissional, implica considerarmos dentro desses diversos ângulos, a competência profissional do professor”. Nesse sentido é que Manfredi afirma: “[...] toda competência profissional é sempre relativa. Não há modelo absoluto de competência [...], o que existe são vários modelos históricos: um profissional só pode ser competente porque atinge determinados objectivos, sob certas condições” (1998, p. 35).

Historicamente, a concepção de competência encontra-se associada a conceitos como capacidades e habilidades, portanto vinculada às ciências humanas. Assim, a competência profissional dá suporte e assegura a mobilidade do professor no âmbito do desenvolvimento de sua prática docente. O contrário, a incompetência profissional, como discute Freire (1996), desqualifica a autoridade professoral, trazendo, dentre outras consequências negativas, a fragilização do processo de ensino e de aprendizagem, mascarando o exercício de uma prática educativa crítica, criativa, investigativa, curiosa, na qual “[...] os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (Freire, 1996, p.29).

2.2.2. Competências Didáticas

Falar das competências do professor é ter em conta não só o conhecimento científico mas também o conhecimento didático. Passaremos assim analisar esta competência na perspectiva de vários autores. Garcia (1999), compreende o conhecimento didático do conteúdo como elemento absolutamente estruturador do pensamento pedagógico do professor pelo que salienta a importância do princípio que defende a articulação, integração entre

a formação do professor no que diz respeito aos conteúdos académicos e disciplinares e a formação pedagógica dos professores.

Segundo as novas teorias psicopedagógica sobre a aprendizagem, o professor assume-se como um facilitador que coloca ao alcance dos alunos elementos e ferramentas imprescindíveis à construção do seu conhecimento, de modo a participar activamente no seu próprio processo de aprendizagem, sendo que a figura do professor surge como um tutor do processo de aprendizagem (Marquéz, 2002).

Ainda Mialaret (1988), defende o princípio de formação de professores que se pauta pela congruência entre o conhecimento didáctico do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido, e a forma como esse conhecimento se transmite, ou seja o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que desenvolverá em contexto de escola. Nesta perspectiva, o professor deixa de ser um mero transmissor, revelando-se antes um gestor de aprendizagem, por isso reconhecem como competência de todo o docente: Domínio da matéria que lecciona (competência científico-cultural); Qualidade pedagógica (habilidades didácticas, tutoria, técnicas de investigação, conhecimentos psicológicos e social); Habilidades instrumentais e conhecimentos de novas linguagens e características pessoais (maturidade, segurança, auto-estima, equilíbrio emocional, empatia).

Tendo como pano do fundo estas competências, Márquez (2002), sintetiza como principais funções do docente actual as seguintes:

- Planificar (conhecer as características individuais e grupais dos seus alunos; diagnosticar as suas necessidades de formação; desenhar o currículo);
- Desenhar estratégias de ensino aprendizagem (preparar estratégias didácticas que incluam actividades motivadoras, significativas,

colaborativas, globalizadas e aplicativas tendo em conta a aplicação das novas tecnologias de informação e comunicação);

- Pesquisar e preparar recursos e materiais didácticos (desenhar e gerir os recursos);
- Proporcionar informação e gerir o desenvolvimento das aulas mantendo a ordem (informar os alunos das fontes de informação, os objectivos, metodologias);
- Motivar os alunos (despertar a curiosidade e interesse dos alunos face aos conteúdos e actividades relacionada com a disciplina);
- Fomentar a participação dos alunos (incentivar a apresentação pública de alguns trabalhos);
- Facilitar a compreensão dos conteúdos básicos;
- Ser exemplo de actuação e portador de valores;
- Assessorar no uso de vários recursos;
- Orientar a realização de actividade;
- Tutorar (quer em termos presenciais, quer em termos telemáticos);
- Realizar trabalhos com só alunos (implicar-se na realização de trabalhos colaborativos com os estudantes);
- Avaliar (avaliação formativa e somática, fomentando a auto-avaliação dos estudantes e das intervenções dos docentes);
- Fomentar atitudes necessárias na sociedade da informação (atitude positiva e critica face às tecnologias de informação e comunicação; valoração positiva do pensamento divergente, criativo e critico, assim como do trabalho autónomo, ordenado e responsável; trabalho cooperativo; adaptação à mudança);

- Colaborar no trabalho de gestão (realização de tramites burocráticos como colaborar na gestão das escolas recorrendo as ajudas tecnológicas);
- Formação continua (implica actualização no que respeita aos conhecimentos e competências didácticas; implica também que se mantenha o contacto com os outros atores educativos e fomentar a cooperação e o intercâmbio);
- Contacto com a realidade circundante (conhecer a realidade do mundo laboral do que provêm dos alunos).

2.2.3. As Competências Académicas

A orientação académica é fundamental na formação inicial dos professores, deve-se procurar que os professores sejam especialistas conhecedores da matéria que ensinam e capazes de transformar esse conhecimento especializado na competência de como o ensinar (Mendes,2011).

Baseando, para tal, em Tardif (2002), o professor deve ser tido como um actor competente e sujeito activo, cercado de saberes, que, em seu desempenho, frequentemente, depara-se com situações problemáticas para as quais não basta a simples aplicação de conhecimentos oriundos das Ciências da Educação, ou de saberes específicos ao conteúdo que desenvolve em sua disciplina. Para solucioná-las, o docente necessita de saberes que emergem das múltiplas interacções entre as fontes de seus saberes, que, são de origem e natureza diversas. A competência articula assim os pólos da acção e da reflexão; a acção competente é intencional e reflectida (Ibidem). Por fim, a competência, ainda que pessoal e conducente a uma forte responsabilização individual, reveste-se, também, de uma dimensão social, na medida em que

mobiliza, não apenas recursos do indivíduo, mas também do meio envolvente. As organizações podem, ainda, ser vistas como possuindo uma «competência colectiva» que faz face a problemas e objectivos comuns.

Na obra “Pedagogia da Autonomia”, Freire (1997), elege alguns pontos para estabelecer as competências necessárias à prática educativa: a rigurosidade metódica e a pesquisa, a ética e estética, a competência profissional, o respeito pelos saberes do educando e o reconhecimento da identidade cultural, a rejeição de qualquer forma de discriminação, reflexão crítica pedagógica, o saber dialogar e escutar, o querer bem aos educandos, o ter alegria e esperança, o ter liberdade e autoridade, o ter curiosidade, o ter consciência do inacabado. Entende-se que tais competências são indispensáveis à educação como forma de proporcionar a autonomia de ser dos educandos respeitando sua cultura, seu conhecimento empírico e sua maneira de entender o mundo que o cerca. É a convivência amorosa com nossos alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do acto de conhecer, é que podemos falar do respeito à dignidade e autonomia do educando (Freire, 1997).

Nesse contexto, compartilhamos com Freire (1997), quando diz que nas relações ou na práticas pedagógicas, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender e que nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos e educadores vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado.

2.2.4. As Competências Disciplinares

Delors (1999), em seu conhecido discurso, aponta que para enfrentar os desafios, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e

aprender a ser. A contribuição dos professores é fundamental e decisiva, cabendo-lhes a responsabilidade de formar o carácter e o espírito das novas gerações. Para isso, deverão desenvolver qualidades de ordem ética, intelectual e afectiva para cultivar nos seus alunos essas qualidades.

Nessa mesma linha, Morin (2000), faz uma reflexão sobre os sete saberes "fundamentais" que a educação deveria tratar em toda a sociedade. Um desses saberes é a ética do género humano que deve formar-se nas mentes com base na consciência de que o humano é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade e parte da espécie. Aquele que reflecte sobre as dúvidas e interrogações do nosso tempo e a necessidade de que se eduque através de uma nova ética, que se ensine a ser, a viver, a dividir, a comunicar. A competência pode ser assim reconhecida em relação ao comportamento através do qual se actualiza e ao mesmo tempo, através da sua relação ao contexto em que se integra, tendo assim uma dimensão interactiva. A competência não é, deste modo, geral, referindo-se a «famílias de situações» e encontrando-se ligada a um indivíduo e à sua capacidade de identificar e mobilizar estratégias de acção adequadas.

A competência integra elementos diversos, nomeadamente saberes, saber-fazer, comportamentos, práticas, avaliações, atitudes, entre outros (Legendre, 2008 p. 39). Pode ser descrita em termos da combinação de conhecimentos declarativos, procedimentais e condicionais, ou de saberes, saber-fazer e saber-ser. Os recursos que mobiliza podem ainda ser divididos entre internos (ao sujeito) e externos. A competência apresenta uma dimensão construída e evolutiva, resultado de uma construção ao mesmo tempo pessoal e social, e de aprendizagens teóricas e experienciais.

A competência é, ao mesmo tempo, consumidora e produtora de saberes: ao enfrentar situações novas e resolver obstáculos, a competência é,

em si mesma, contexto de aprendizagem. A dimensão metacognitiva da competência diz respeito à capacidade de se distanciar da acção e reflectir sobre esta, de modo a construir uma representação mental da mesma, passível de guiar as acções futuras, através de um processo de modelização. Gimeno (1995 p.74), afirma que “a essência da profissionalidade do docente reside na relação dialéctica entre tudo o que através dele se pode difundir - conhecimentos, destrezas profissionais, etc. - e os diferentes contextos práticos”. Assim sendo, o autor apresenta as seguintes habilidades.

Atitudes do comportamento afectivo:

- Valorizar o diálogo e incentivar os alunos à participação;
- Ter em conta os contextos sociais, culturais e psicológicos dos alunos;~
- Incentivar os alunos para a busca do conhecimento fortalecendo a sua auto-estima e despertando-lhes o gosto pela aprendizagem;
- Criar, na sala de aula, um clima de descontração, bem-estar e de muito respeito e consideração pelo aluno.

Organização e gestão da aula:

- Apresentar aos alunos o plano de ensino e explicitando os objectivos da matéria;
- Variar os procedimentos de ensino;
- Utilizar adequadamente o tempo;
- Estruturar a aula de forma que haja, na introdução, uma ligação da aula com conteúdos vistos anteriormente e ao final, aplicam actividades para consolidação do conteúdo.

Competências metodológicas:

- Dar sequência lógica e coerente às aulas;
- Variar os estímulos;
- Utilizar linguagem acessível;
- Eleger actividades e recursos apropriados para tornar a matéria compreensível;
- Preocupar-se com o desenvolvimento do raciocínio, da argumentação e do pensamento dos alunos.

Domínio da matéria e da sua comunicação didáctica:

- Dominar os saberes de conhecimento específico;
- Actualizar-se em relação aos conteúdos;
- Proceder a mediação entre a sociedade da informação e os alunos utilizando conhecimentos sobre a realidade económica, cultural, política e social para contextualizar os conhecimentos;
- Relacionar a matéria com a vivência prática dos alunos;
- Fazer a mediação da transposição didáctica

Desenvolvimento Profissional:

- Investir, pessoalmente, na própria formação através de leituras, cursos e congressos;
- Empenhar-se em preparar os alunos para encarar o futuro com confiança, determinação e optimismo.

A questão fundamental reside na clarificação de que a competência não é um estado, mas sim um processo dinâmico através do qual ocorre a combinação e reconstrução de um conjunto de elementos, com vista a dar resposta aos

objectivos, de modo adequado ao contexto. Pode defender-se que possui uma estrutura sistémica. Tal como afirma Bronckart e Dolz (2004 p. 36-37).

2.3. Saberes docentes referendados pela prática lectiva e o início da infância

Robson e Hargreaves (2005), no estudo das percepções e práticas no início da infância, colocaram um grande ênfase sobre o papel do meio ambiente na sala de aula, criando as condições correctas para a promoção de habilidades de pensamento em crianças pequenas, nomeadamente, na necessidade de habilidades de pensamento para ser integrado em toda a experiência de aprendizagem para as crianças.

Robson e Hargreaves (2005), argumentaram que é importante o incentivo infantil para o ambiente criativo. Os autores destacam o *layout*, o uso do espaço ao ar livre, a qualidade dos equipamentos e materiais, bem como o acesso a novas e variados ambientes. Da mesma forma, Segatti (2003, p.40), enfatiza a necessidade de materiais utilizados diariamente, no sentido de promover as habilidades de resolução de problemas específicos. “um ambiente rico em materiais que possam promover causa e efeito, ou tentativa de erro e explorações, auxilia o desenvolvimento cognitivo”.

No sentido de promover um pensamento eficaz, é necessário que as crianças tenham a oportunidade de pensar. Segundo Larkin (2002), tendo como base o seu estudo sobre como proporcionar experiências metacognitivas para as crianças de 5 e 6 anos de idade, é muito difícil detetar o pensar, decorrente do facto de o processo metacognitivo ser altamente internalizado. A manifestação do pensamento só pode ser assumido quando as crianças verbalizam os seus pensamentos em voz alta, ou com algum tipo de comportamento verbal, com expressões faciais. Com base num estudo de

análise profunda sobre o pensamento de crianças pequenas, Taggart (2005, p. 35), assume que as crianças com 6 anos de idades são capazes de:

- Usar uma linguagem envolvendo palavras como “pensar, saber, adivinhar e lembrar”
- Construir regras informais com o objetivo de resolver os problemas
- Classificar os objetos de acordo com um ou mais critérios
- Entender as diferenças de crenças
- Compreender as diferentes hipóteses do futuro
- Sugerir alternativas
- Raciocinar logicamente

2.3.1. Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores

O conceito competências também tem sido associado ao conceito saberes e identidade profissional, que Libâneo (2001, p. 68), define como o “conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores que definem e orientam a especificidade do trabalho de professor”. O autor afirma que a profissão de professor assume determinadas características, isto é, determinada identidade, conforme necessidades educacionais colocadas em cada momento da história e em cada contexto social.

Esses saberes, dadas as suas especificidades, possuem alguns aspectos caracterizadores: a forma de aquisição são adquiridos parcialmente no percurso da formação académico formal. Assim, os saberes constituem os “conteúdos obrigatórios à organização programática e ao desenvolvimento da formação docente”. A prática docente considerada na sua dimensão social de formação humana, necessariamente, tem que levar em conta os saberes (científicos, disciplinares, pedagógicos), aspectos indispensáveis a essa prática

(Freire, 1996, p.11). Schön (2000), defende que o profissional deve possuir um saber específico que se caracteriza pela identificação e avaliação de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino. Esse repertório de conhecimentos caracteriza a natureza dos saberes subjacentes à prática docente, no caso, refere-se ao conjunto de competências e habilidades que alicerçam a prática efectiva do magistério e que podem e devem ser incorporados aos programas de formação de professores.

Na opinião de Libâneo e Pimenta (1999), o desenvolvimento profissional envolve formação inicial e contínua articuladas a um processo de valorização identitária e profissional dos professores. Os autores apontam duas dimensões da identidade profissional de professores: a primeira, identidade que é epistemológica e a segunda, identidade que é profissional. A primeira reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes conjuntos, a saber:

- conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, culturais e das artes;
- conteúdos didáctico-pedagógicos, directamente relacionados ao campo da prática profissional;
- conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional;
- conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana (individual, sensibilidade pessoal e social). Enquanto a segunda, identidade que é profissional, a docência constitui, na óptica dos autores, um campo específico de intervenção profissional na prática social não é qualquer um que pode ser professor.

Nesta perspectiva, a construção e o fortalecimento da identidade profissional precisam fazer parte do currículo e das práticas de formação inicial e continuada. Os cursos de formação inicial têm um papel muito importante na construção dos conhecimentos, dos futuros professores necessário á sua identidade com a profissão. Mas é na formação continuada que essa identidade, se afirma uma vez que ela pode desenvolver-se no próprio trabalho (Libâneo, 2001).

O profissional não pode construir o seu saber-fazer se não for essa a sua prática. Frequentando cursos de formação, os professores poderão adquirir saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, mas não estarão aptos, a falar sobre os saberes pedagógicos “a especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial como a contínua, se não refletir sobre o que se vai fazer”, das práticas docentes fazem parte, a problematização, a intencionalidade, o encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentar de situações do ensino, complexas, as tentativas mais antagónicas e mais apelativas de uma didática inovadora, (Cortez, 1999,p.27).

Na verdade o professor precisa saber analisar criticamente o ensino tradicional, sendo que essa análise não é fácil, só o fará quando tiver outros saberes e conseguir refletir sobre o processo para conseguir fazer a rotura. Várias actividades na formação dos professores devem ser direcionados para este fim e aqui aparece de modo bastante forte a relação entre a teoria e a prática, entre o saber e o saber fazer. Os professores não só deverão saber analisar criticamente o ensino tradicional como também promover actividades renovadoras (Carvalho, 1993).

Como foi referenciado, os teóricos desta temática nas suas abordagens assumem posicionamentos diversos, focalizando determinados

aspectos que envolvem o conceito competências. Libâneo (2001, p.71), por exemplo, apresenta um conjunto de dezasseis competências profissionais que ajudam a compreender as qualidades e capacidades exigidas actualmente na formação profissional de professores:

1. Dominar e exercer a profissão de professor;
2. Reflectir sobre sua prática, inovar, auto-formar-se;
3. Dominar as disciplinas a ensinar e suas didácticas;
4. Servir-se das ciências humanas e sociais como base de análise de situações educativas complexas;
5. Assumir a dimensão educativa do ensino;
6. Conceber, construir e administrar situações de aprendizagem e de ensino;
7. Considerar a diversidade dos alunos;
8. Assumir as dimensões relacionais no ensino;
9. Integrar a componente ética à prática quotidiana;
10. Trabalhar em equipa e cooperar com outros profissionais;
11. Servir-se conscientemente das tecnologias;
12. Manter uma relação crítica e autónoma com os saberes;
13. Capacitar-se a realizar pesquisas e análises de situações educativas e de ensino;
14. Desenvolver competências do pensar, para tornar-se sujeito pensante e crítico;

15. Desenvolver sensibilidade aos problemas emergentes em situações práticas, saber diagnosticá-los e enfrentá-los;

16. Desenvolver sólida cultura geral.

Assim pode-se dimensionar de um modo geral, tanto as competências gerais como a específica profissional do professor acima apresentadas pelo autor, em três esferas. A primeira esfera é teórica: espera-se que o professor tenha um leque substancial de conhecimento relacionados com as ciências da educação, o pedagógico-didático, e das disciplinas a ensinar, que o possibilitam ter uma visão longitudinal da profissão e a faculdade intelectual de auto-avaliação. A segunda esfera é a prática: espera-se que o professor tenha habilidades de criar as condições de trabalho, organizar e orientar as actividades pedagógicas para as aprendizagens.

A Terceira esfera é ética: espera-se que o professor saiba interagir com os colegas, pais e encarregados de educação e as demais entidades. Por sua vez Perrenoud (2000), apresenta dez competências para ensinar, inventário não definitivo, nem exaustivo. O autor alerta para o facto de nenhum referencial poder garantir uma representação consensual, completa e estável de um ofício das competências que ele operacionaliza. O referencial escolhido associa a cada competência principal algumas competências mais específicas, que são de certa forma, seus componentes principais, como se apresenta no quadro a seguir:

Quadro: 1 Competências principais e específicas

Competência principal	Competências mais específicas
Organizar e dirigir	Conhecer, determinada disciplina, os conteúdos a

<p>situações de Aprendizagem</p>	<p>serem ensinados e sua tradução em objectivos de aprendizagem;</p> <p>Construir e planejar dispositivos e sequências didácticas.</p>
<p>Administrar a progressão das aprendizagens</p>	<p>Adquirir uma visão longitudinal dos objectivos do ensino;</p> <p>Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa.</p>
<p>Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação</p>	<p>Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades;</p> <p>Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo.</p>
<p>Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho</p>	<p>Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação;</p> <p>Favorecer a definição de um projecto pessoal do aluno.</p>
<p>Trabalhar em equipa</p>	<p>Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais;</p> <p>Administrar crises ou conflitos interpessoais.</p>

Participar da administração da escola	Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos; Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros (serviços para escolares, bairro, associações de pais, professores de língua e cultura de origem).
Informar e envolver os pais	Dirigir reuniões de informação e de debate; Envolver os pais na construção dos saberes.
Utilizar novas tecnologias	Utilizar as ferramentas multimédia no ensino; Explorar as potencialidades didácticas dos programas em relação aos objectivos do ensino.
Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão	Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais; Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.
Administrar a sua própria formação contínua	Saber explicitar as próprias práticas; Acolher a formação dos colegas e participar dela; Negociar um projecto de formação comum com os colegas.
Fonte: Elaboração própria com base em Perrenoud (2000)	

É importante perceber que as competências profissionais apresentadas por Perrenoud assemelham-se com as de Libâneo.

2.3.2. O papel do professor na construção das competências a partir da acção tutorial

O papel da escola não pode ser apenas “*transmitir conteúdos*”, mas antes “*ensinar a aprender*”. Ensinar a aprender é criar possibilidades; não é apenas mostrar o caminho, mas orientar para que o aluno desenvolva um olhar crítico e sua autonomia. De acordo com Demo (2001), o processo de aprendizagem é adequado quando professor(es) e aluno(s) aprendem, pensam e aprendem a aprender. Neste âmbito Sola Martínéz e Ortiz (2007), enfatizam a função do professor, não como transmissor de conhecimentos, como fonte de conhecimentos, mas como um guia um orientador, um acessor e facilitador de recursos e ferramentas de aprendizagem.

Actualmente ainda muitos docentes continuam a ensinar como foram ensinados e o mais provável é que tenham sido ensinados com uma abordagem transmissiva (Paul, 1993). Refletindo a influência deste factor, as práticas educacionais envolvem, desde logo, a transmissão directa de informação aos alunos. Verifica-se, pois, que a primazia continua a ser dada à transmissão/aquisição de conhecimentos Barnes (2005).

Mesmo o ensino das ciências continua ainda a ser dominado por estratégias e actividades como: a exposição por parte do professor, actividades de leitura, especialmente do livro de textos e actividades laboratoriais que são, muitas, vezes, demonstrações feitas pelo professor. Uma razão explicativa para as práticas docentes actuais radica, grandemente, no facto de os professores, não estarem preparados para abraçar com sucesso a tarefa de desenvolver o pensamento crítico dos nossos alunos.

Como ressalta Tenreiro-Vieira (2002), aceitar o desafio de promover o pensamento crítico nos alunos, exige uma mudança significativa nas práticas de ensino. É assim que Sola Martinez e Ortiz (2007), consideram que o docente deve revelar-se um bom programador, organizador e estruturador da matéria e de conhecimentos que lecciona, um estimulador e motivador dos alunos no sentido de os fazer disfrutar do que aprendem, um orientador e guia dos processos na maturação e desenvolvimento integral do aluno e como avaliador formativo dos processos e produtos educativos.

Infelizmente ainda se usam os métodos tradicionais de ensino, geralmente, muita memorização e a conservação, sem se basearem no pensar. Estes métodos não promovem o pensamento crítico. As estratégias de ensino que utilizam em maior número, as habilidades dos alunos, conduzem ao pensamento crítico (Duplass & Ziedler, 2002; Hemming, 2000; Wong, 2007). Os educadores podem criar questões que exijam o pensamento crítico. Uma questão que pede aos alunos para identificar o exemplo que melhor se aplica um determinado conceito específico, exige um pensamento mais crítico.

Wong (2007), refere que os métodos de ensino heurísticos incentivam os alunos a aprender, descobrir, compreender e resolver os problemas no “seu” próprio, através da experimentação e avaliação. Um estudo semelhante identificou que as actividades de aprendizagem que se baseiam em problemas promovem o pensamento crítico e as habilidades para resolver problemas, incluindo a auto direcção, identificação de necessidades de aprendizagem próprias, o trabalho em equipa e a discussão criativa (Davis, Riley, e Fisher, 2003). Os alunos não nascem com a capacidade de pensar criticamente, e as suas experiências prévias de aprendizagem, geralmente, não os obrigam a pensar de forma crítica. Neste contexto, os educadores que desejem integrar esta habilidade nas suas experiências em sala de aula, devem estimular o

modelo de comportamento (Hemming, 2000). Os alunos devem aprender a pensar criticamente, antes mesmo, de aplicarem os conteúdos (Broadbear, 2003).

As questões certas para estimular as habilidades de pensamento crítico dos alunos, segundo Brown & Kelley (1986); Hemming (2000), concentram-se na integração de técnicas de questionamento, técnicas para discussões em classe para apoiar um ambiente educacional, onde os alunos podem demonstrar e praticar as habilidades do pensamento crítico. A maior parte das pesquisas que se centram nas actividades de aprendizagem colaborativa, para o desenvolvimento dos alunos e habilidades do pensamento crítico, Yazci (2004) & Ngai (2007), usaram uma abordagem que se baseia numa actividade em equipa. Os resultados dos estudos revelaram que os estudantes ganham habilidades de pensamento crítico que se baseia na prática do “*aprender fazendo*”.

Walsh e Gardner (2005), revelam que quando se considera a qualidade da experiência de aprendizagem na escola, todo o triângulo de aprendizagem deve ser entendido, ou seja, as acções das crianças, as estratégias de ensino e do ambiente de aprendizagem. Da mesma forma, Taylor (2001), argumenta que o pensamento do ensino requer que os professores, alunos e tecnologias interagem entre si, em determinadas formas; Taylor (2001), identificou a necessidade de uma boa relação com os filhos, e argumentou que os professores e educadores que são bem-sucedidos são, os que são participantes pró-activos, na formação de experiências de aprendizagem, no sentido de ampliar o conhecimento.

O estudo realizado por Venville (2002), com crianças dos 5 e 6 anos forneceu uma evidência adicional sobre a importância do professor e educador,

na promoção do pensamento através de fortes interações. A referência principal é contextualizada pela necessidade de encorajar as crianças a resolver problemas difíceis, ajudando na aplicação de estratégias para resolver os problemas, num nível superior. Segundo o autor, os professores e educadores devem incentivar as crianças a explicar problemas, ideias, acções, mal-entendidos, acordos, questões e possíveis soluções.

Deste modo, as crianças devem ter tempo para pensar. No sentido de sustentar e ampliar o pensamento na interação entre o professor e a criança, foi exemplificado pelos autores SirajBlatchford e Sylva (2004), através do projeto Pesquisando Pedagogia eficaz nos Primeiros Anos. Os autores dão ênfase especial, às interações entre o educador e a criança, no sentido de garantir episódios positivos de pensamento compartilhado. O pensamento compartilhado é sustentado quando duas pessoas trabalham conjuntamente, para a resolução de um problema, esclarecimento de um conceito ou avaliação de alguma actividade (SirajBlatchford e Sylva, 2004).

Mesmo nos primeiros anos das interações entre o educador e a criança faz sentido a opinião de Sola Martinez & Ortiz (2007), ao enfatizarem a importância da acção tutorial como modelo educativo que exige a mudança do papel do professor e o papel do aluno no processo educativo. Por um lado o professor realiza a sua função docente, não apenas centrado nos conteúdos estritamente académicos, mas desenvolvendo funções de guia, ajuda, orientação e acesoramento. Entende-se que a competência advém, dentre outros factores, de uma formação permanente e continuada, portanto, de um processo contínuo de estudo, caracterizando-se não somente por um saber cumulativo, mas, sobretudo, pela superação de etapas, pela conquista de novos estágios, pela possibilidade de enfrentamento de novos desafios, pelo redimensionamento de novos rumos a serem seguidos, enfim, pela busca

ininterrupta do aprimoramento pessoal e profissional (Lima 2007, p.3). A competência está relacionada à posse de um saber próprio ao ensino, que emerge do contexto real, concreto, no qual esse ensino ocorre (Idem).

A acção tutorial desempenha uma acção preventiva dos problemas tanto ao nível pessoal como de aprendizagem, pois que permite que as carências dos alunos possam ser compensadas mediante a relação individualizada e adequação dos recursos. A tutoria é considerada uma responsabilidade do professor para com o aluno no sentido de contribuir para a sua formação integral e não exclusivamente académica tendo em conta os conhecimentos, a aprendizagem e a dimensão pessoal em cada aluno (Sola Martinez & Ortiz 2007) .

Realmente a tutoria no contexto do Espaço Europeu de Ensino Superior, tenta dar resposta aos objectivos que a nova função de professores propõe, bem como ao novo estilo de ensino-aprendizagem que caracteriza a educação do século XXI. Nesta perspectiva, Sola Martinez e Ortiz (2007), salientam três objectivos de tutoria que se dimensionam em três níveis.

- **Nível conceptual** – destacando a necessidade de: a) construir um conhecimento teórico, prático e aplicado, que tenha sustentabilidade e aplicabilidade no mundo do trabalho.
b) criar os instrumentos pedagógicos que permitam uma aprendizagem participativa, activa e cooperativa; c) saber alternar as metodologias de modo a permitir a aplicação do ensino presencial e virtual.
- **Nível procedimental** – destacando a necessidade de: a) estabelecer um tipo de ensino centrado em grupos reduzidos e flexíveis, pois só assim se estabelecerá um ensino o mais personalizado possível; b)

criar hábitos de reflexão crítica nos alunos; c) implementar diferentes metodologias para diferentes actividades programadas; d) utilizar a avaliação como instrumento pedagógico que permite fazer um balanço construtivo de análise do êxito ou fracasso obtido no processo de ensino aprendizagem; e) preparar para o trabalho cooperativo e para aquisição de hábitos e técnicas de estudo.

- **Nível atitudinal** – destacando a necessidade de: a) considerar a tutoria como um instrumento importante para a construção e aplicação de conhecimentos, e a aquisição de atitudes, valores e normas do saber adquirido; b) valorizar as novas tecnologias de informação e comunicação, como instrumentos facilitadores da aprendizagem, e comunicação com e entre os alunos; c) fomentar nos alunos a indagação, a criatividade quer individual que colectiva, a diversidade de opinião e a curiosidade investigadora e intelectual, e d) valorizar os diferentes pontos de vista e linhas de pensamento.

Como breve **conclusão** partilhamos da linha de pensamento de Sola Martín e Ortiz, no que se refere a imprescindível a acção tutorial no contexto do Espaço Europeu de Ensino Superior como promotora de um novo estilo de educação universitária, bem como em todos os níveis de ensino. O que nos remeteu numa reflexão profunda de como sua linha de pensamento transcende o Espaço Europeu de Ensino Superior, pois se adequa a todos os povos e níveis de ensino se quisermos falar da formação de competências a partir do trabalho do professor agente facilitador da aprendizagem. A função tutorial exige uma mudança do perfil do professor como consequência do novo estilo de aprendizagem que passa de um ensino ajustado aos modelos tradicionais de leccionação magistral, a um processo de trabalho em equipa e de auto-aprendizagem

dirigida, acompanhada, planificada e guiada pelo professor a partir da sua própria acção tutorial. O professor deixa de ser o protagonista principal do processo de ensino aprendizagem (Sola Martinez, 2007), para passar o aluno a assumir esse papel. O professor assume-se como mediador, facilitador, planificador das aprendizagens e da gestão autónoma do conhecimento dos seus alunos. No contexto angolano urge a necessidade de se conhecer em que se baseia a acção tutorial para que a mudança do perfil do professor, que implica como consequência a busca e aplicação de novas metodologias centradas na capacidade de análises dos problemas, na tomada de decisão e na formação de juízo e espírito críticos na auto-aprendizagem e desenvolvimento do aluno seja uma realidade (Sola Martinez, 2005).

CAPITULO III: REFORMA EDUCATIVA EM ANGOLA

3. Percurso histórico do Sistema Educativo em Angola

O sistema educativo Angolano conheceu várias fases no seu percurso tendo em conta, por um lado, os momentos históricos e políticos que vivenciou desde a ocupação pelos portugueses à conquista da sua soberania em 1975 e, por outro lado, aos avanços da ciência e da tecnologia marcados neste século XXI, que colocaram grandes desafios a todos os sectores da vida social nacional obrigando a educação em geral a incorporar novos conhecimentos na preparação de cidadãos cada vez mais competentes, criativos e com espírito de liberdade de expressão (Cardoso, 2010). A Independência de Angola, em 1975, deu origem a um sistema de ensino que se revelou, de certo modo, uma rutura com o sistema colonialista português.

3.1. Breve Descrição da Reforma Educativa em Angola

As exigências das sociedades actuais colocam novos desafios aos sistemas educativos, os quais se devem conformar às necessidades dos mais diversos sectores produtivos, em termos de formação de quadros qualificados capazes de dar conta das demandas dos sistemas produtivos. Para adequar os sistemas educativos a essas exigências, os Estados recorrem às designadas reformas educativas. Tais reformas visam à melhoria da qualidade do processo de formação dos profissionais, numa perspectiva de formação inicial e contínua para o desenvolvimento de competências de modo a uma melhor adaptação às exigências educacionais (Cardoso, 2009).

É neste quadro que em Angola têm sido operadas reformas educativas, sendo a mais recente realizada a Lei de Bases do Sistema Educativo de Angola (LBSE), Lei nº 13/01, de 31 de Dezembro, com propósito de encontrar soluções para os problemas inerentes às incertezas no domínio concreto da educação. Com esta reforma, vê-se uma mudança total

no sistema de ensino, principalmente no Subsistema de Educação Pré-Escolar que comporta a creche e o jardim de infância e o no ensino geral destacamos o ensino primário, pelo seu alargamento da monodocência até a 6ª classe, incorporação de novas disciplinas no currículo, nomeadamente a Educação Moral e Cívica, Educação Musical e a Educação Manual e Plástica e sobretudo pelo alargamento do ensino obrigatório até a 9ª classe. Do mesmo modo são previstas mudanças em termos de conteúdos programáticos e de metodologias e procedimentos de avaliação das aprendizagens. Assim estamos diante de um quadro que é a monodocência até a 6ª classe adoptada como uma modalidade de ensino, a qual impõe novas exigências no campo das competências didácticas-pedagógicas dos professores.

A LBSE no seu artigo 10.º, ponto 1, estabelece que a educação se realiza através de um sistema unificado que comporta seis subsistemas de ensino, os quais, por sua vez, integram três níveis (primário, secundário e superior), estruturados do seguinte modo:

Quadro: 2 Estrutura do Sistema Educativo Angolano

2. Subsistema de educação pré-escolar	Creche Jardim infantil
3. Subsistema de ensino geral	Ensino primário Ensino secundário, do 1º e 2º ciclo
4. Subsistema de ensino técnico-profissional	Formação profissional básica Formação média técnica
5. Subsistema de formação de professores	Formação média normal, realizada em escolas normais Ensino superior pedagógico realizado nos institutos e escolas superiores de ciências de educação
6. Subsistema de educação de adultos	Ensino primário que compreende a alfabetização e a pós-alfabetização Ensino secundário que compreende o 1º e 2º

	ciclo
7. Subsistema de ensino superior	Graduação Pós-graduação

Fonte: elaboração própria com base na LBSE.

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo de Angola (LBSE), Lei nº 13/01, de 31 de Dezembro, considera o subsistema de Educação Pré-Escolar a base da educação, cuidando da primeira infância, numa fase da vida em que se devem realizar as acções de condicionamento e de desenvolvimento psico-motor. Assim constituem objectivos do subsistema da Educação Pré-Escolar:

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

Quanto ao subsistema de ensino geral ((LBSE), Lei nº 13/01, de 31 de Dezembro), constitui o fundamento do sistema de educação para conferir uma formação integral, harmoniosa e uma base sólida e necessária à continuação de estudos em subsistemas subsequentes. São objectivos gerais do subsistema de ensino geral:

- a) Conceder a formação integral e homogénea que permita o
- b) Desenvolvimento harmonioso das capacidades intelectuais, físicas, Morais e cívicas;

d) Desenvolver os conhecimentos e as capacidades que favoreçam a auto-formação para um saber-fazer eficazes que se adaptem às novas exigências;

e) Educar a juventude e outras camadas sociais de forma a adquirirem hábitos e atitudes necessários ao desenvolvimento da consciência Nacional;

f) Promover na jovem geração e noutras camadas sociais o amor ao Trabalho e potenciá-las para uma actividade laboral socialmente útil e capaz de melhorar as suas condições de vida.

O subsistema de ensino geral estrutura-se em: a) Ensino primário; b) Ensino secundário. O ensino primário, unificado por seis anos, constitui a base do ensino geral, tanto para a educação regular como para a educação de adultos e é o ponto de partida para os estudos a nível secundário.

São objectivos específicos do ensino primário:

a) Desenvolver e aperfeiçoar o domínio da comunicação e da expressão;

b) Aperfeiçoar hábitos e atitudes tendentes à socialização;

c) Proporcionar conhecimentos e capacidades de desenvolvimento das Faculdades mentais;

d) Estimular o espírito estético com vista ao desenvolvimento da criação artística;

e) Garantir a prática sistemática de educação física e de actividades Gimnodesportivas para o aperfeiçoamento das habilidades psicomotoras.

O ensino secundário, tanto para a educação de jovens, quanto para a educação de adultos, como para educação especial, sucede ao ensino primário e compreende dois ciclos de três classes:

a) O ensino secundário do 1º ciclo que compreende as 7ª, 8ª e 9ª Classes;

b) O ensino secundário do 2º ciclo, organizado em áreas de Conhecimentos de acordo com a natureza dos cursos superiores a que dá acesso e que compreende as 10ª, 11ª e 12ª classes

São objectivos específicos do 1º ciclo:

a) Consolidar, aprofundar e ampliar os conhecimentos e reforçar as capacidades, os hábitos, as atitudes e as habilidades adquiridas no ensino primário;

b) Permitir a aquisição de conhecimentos necessários ao prosseguimento dos estudos em níveis de ensino e áreas subsequentes.

São objectivos específicos do 2º ciclo:

a) Preparar o ingresso no mercado de trabalho e/ ou no subsistema de ensino superior;

b) Desenvolver o pensamento lógico e abstracto e a capacidade de avaliar a aplicação de modelos científicos na resolução de problemas da vida prática.

- **Subsistema de Ensino Técnico-Profissional**

O subsistema de ensino técnico-profissional é a base da preparação técnica e profissional dos jovens e trabalhadores começando, para o efeito, após o ensino primário. É objectivo fundamental do subsistema de ensino técnico-profissional a formação técnica e profissional dos jovens em idade escolar, candidatos a emprego e trabalhadores, preparando-os para o exercício de uma profissão ou especialidade, de forma a responder às necessidades do País e à evolução tecnológica.

O subsistema de ensino técnico-profissional compreende:

- a) Formação profissional básica;
- b) Formação média técnica.

- **Formação Profissional Básica**

A formação profissional básica é o processo através do qual os jovens e adultos adquirem e desenvolvem conhecimentos gerais e técnicos, atitudes e práticas relacionadas directamente com o exercício duma profissão.

A formação profissional básica visa a melhor integração do indivíduo na vida activa, podendo contemplar vários níveis e desenvolver-se por diferentes modalidades e eventualmente complementar a formação escolar no quadro da educação permanente, realiza-se após a 6ª classe nos centros de formação profissional públicos e privados e rege-se por diploma próprio.

- **Formação Média -Técnica**

A formação média-técnica consiste na formação técnico-profissional dos jovens e trabalhadores e visa proporcionar aos alunos conhecimentos gerais e técnicos para os diferentes ramos de actividade económica e social do País, permitindo-lhes a inserção na vida laboral e mediante critérios, o acesso ao ensino superior, realiza-se após a 9ª classe com a duração de quatro anos em escolas técnicas. Pode-se organizar formas intermédias de formação técnico-profissional após a 12ª classe do ensino geral com a duração de um a dois anos de acordo com a especialidade.

- **Subsistema de Formação de Professores**

O subsistema de formação de professores consiste em formar docentes para a Educação Pré-Escolar e para o ensino geral, nomeadamente a

educação regular, a educação de adultos e a educação especial. Este subsistema realiza-se após a 9ª classe com duração de quatro anos em escolas normais e após este em escolas e institutos superiores de ciências de educação. Pode-se organizar formas intermédias de formação de professores após a 9ª e a 12ª classes, com a duração de um a dois anos, de acordo com a especialidade.

São objectivos do subsistema de formação de professores:

a) Formar professores com o perfil necessário à materialização integral objectivos gerais da educação;

b) Formar professores com sólidos conhecimentos científico-técnicos e uma profunda consciência patriótica de modo a que assumam com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações;

c) Desenvolver acções de permanente actualização e aperfeiçoamento dos agentes de educação.

O subsistema de formação de professores estrutura-se em:

a) Formação média normal, realizada em escolas normais;

b) Ensino superior pedagógico realizado nos institutos e escolas superiores de ciências de educação.

- **Formação Média Normal**

A formação média normal destina-se à formação de professores de nível médio que possuam à entrada a 9ª classe do ensino geral ou equivalente e capacitando-os a exercer actividades na Educação Pré-Escolar e ministrar aulas no ensino primário, nomeadamente a educação regular, a educação de adultos e a educação especial.

- **Ensino Superior Pedagógico**

O ensino superior pedagógico destina-se à formação de professores de nível superior, habilitados para exercerem as suas funções, fundamentalmente no ensino secundário e eventualmente na educação pré-escolar e na educação especial. Este ensino destina-se também à agregação pedagógica para os professores dos diferentes subsistemas e níveis de ensino, provenientes de instituições não vocacionadas para a docência.

No domínio da formação de quadros para vários sectores económicos e sociais do país, sob a responsabilidade dos subsistemas do ensino técnico-profissional e da formação de professores, a formação média, técnica e normal corresponde ao 2º ciclo do ensino secundário, com a duração de mais um ano dedicado à profissionalização, num determinado ramo com carácter terminal. A LBSE, no artigo 41º (investigação científica), defende que o Estado fomenta e apoia as iniciativas à colaboração entre entidades públicas e privadas no sentido de estimular o desenvolvimento da ciência, da técnica e da tecnologia; o Estado deve criar condições para a promoção de investigação científica e para a realização de atividades de investigação no ensino superior e nas outras instituições vocacionadas para o efeito.

No artigo 42º (regulamentação) advoga que o subsistema de ensino superior é regido por diploma próprio. Relativamente à administração e gestão do sistema de educação, no artigo 58º, (Níveis de Administração), refere-se que a delimitação e articulação de competências entre os diferentes níveis de administração e gestão do sistema de educação são objecto de regulação especial, cabendo, designadamente, aos órgãos de administração central do estado, conceber, definir, dirigir, coordenar e avaliar o sistema de

educação bem como planificar e dirigir normativa e metodologicamente a actividade da investigação pedagógica. Quanto a implementação da reforma obedeceu a um cronograma de actividades, conforme o Decreto n.º 2/05, de 14 de Janeiro, o qual aprova o plano de implementação progressivo do novo sistema de educação, realizadas através de cinco fases: (1) Preparação (2002-2012), (2) Experimentação (2004-2010), (3) Avaliação e correcção (2005-2012), (4) Generalização (2006-2011) e (5) Avaliação global (2012).

A fase de preparação centrou-se no asseguramento das condições prévias e a realização de actividades visando à aplicação do novo sistema de educação, designadamente a elaboração de novos planos e programas curriculares, capacitação do corpo docente e de dirigentes escolares, aquisição de meios de ensino e de equipamentos diversos.

A fase da experimentação consistiu na aplicação, a título experimental, dos novos planos e programas curriculares e dos respectivos materiais pedagógicos, nas escolas seleccionadas, isto é, escolas-piloto. A avaliação e a correcção foram caracterizadas pela identificação das insuficiências e na adequação dos currículos, bem como a optimização do sistema. A fase de experimentação teve início em 2004, e obedeceu a um plano de extinção progressiva das classes. Tendo em consideração apenas o ensino primário (1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª e 6ª classes), o plano de extinção progressiva de classes obedece ao seguinte cronograma (Azancote, 2010, p.17):

- A. Em 2004, em regime de experimentação, a 1ª classe;
- B. Em 2005, em regime de experimentação, a 2ª classe;
- C. Em 2006, em regime de experimentação, a 3ª classe. Em regime de generalização a 1ª classe;

D. Em 2007, em regime de experimentação, a 4ª classe. Em regime de generalização a 2ª classe;

E. Em 2008, em regime de experimentação, a 5ª classe. Em regime de generalização a 3ª classe;

F. Em 2009, em regime de experimentação, a 6ª classe. Em regime de generalização a 4ª classe;

G. Em 2010 entra em generalização a 5ª classe;

H. Em 2011 entra em generalização a 6ª classe.

A fase de generalização compreendeu a aplicação dos novos currículos em todas as escolas do País, marcando a extinção do anterior sistema de educação. Por último, a avaliação global consistiu na análise de todo o sistema visando a introdução das necessárias correcções, face às debilidades encontradas, e a generalização do novo sistema em todo o território nacional. Em termos gerais, a actual reforma educativa teve como característica principal a implementação progressiva anual de uma classe após outras com novos currículos e respectivos materiais pedagógicos, significando uma extinção paulatina do sistema educativo ora em vigor.

Portanto, a grande preocupação do Governo, conforme os objectivos e estratégias acima referidas são a melhoria da qualidade do próprio ensino – para além de elevar a taxa de escolarização dos alunos no ensino primário a 100% e diminuir a taxa de alfabetização no país entre outros – principalmente formar professores do ensino primário em competências multidisciplinar e transversal de maneiras a que correspondam com a mudança do currículo, isto é novas disciplinas inseridas e o alargamento da monodocência até a 6ª classe.

Visto a realização do mesmo projecto em todo o país ainda existem inúmeros problemas a serem resolvidos, como afirma Azancote (2010, p. 5),

[...] apesar de se ter criado a LBSE e dos propósitos do Governo realçarem a importância de que a reforma educativa deveria abranger todos os aspectos da educação, a verdade é que, observações empíricas, mostram, (...) persistir sérios problemas ao nível da inovação e qualidade de ensino propostos pela reforma educativa, como por exemplo, a inexistência de professores capacitados para o ensino resultante da extensão do ensino primário de quatro para seis anos, a falta de professores com formação específica para leccionarem às disciplinas de educação laboral, educação física e outras matérias introduzidas no âmbito da reforma, a não generalização dos novos materiais pedagógicos pelo País e a sua gratuitidade, a carência acentuada de instrumentos de avaliação [...] a falta de condições para a prática da avaliação contínua dos estudantes por causa da ausência de salas ou [...] devido ao excesso de alunos por turma.

As descrições antes apresentadas revelam que na prática a reforma educativa foi realizada sem, no entanto, ter produzido os efeitos esperados, em termos de melhoria dos dispositivos educativos e da própria qualidade do processo de ensino-aprendizagem. O estudo realizado por Azancote aponta debilidades quanto à inadequada preparação pedagógica dos professores quer seja em termos de formação inicial como em termos de formação específica para que os mesmos pudessem dar conta das exigências curriculares e pedagógicas implícitas às inovações introduzidas pela reforma, mormente, a monodocência.

Associada ao diagnóstico de Azancote (2010), juntam-se as condições de estudos oferecidas aos alunos, tais como o número excessivo de alunos por turma, ausência de laboratórios e de infra-estruturas desportivas, cantinas, livrarias, falta de manuais escolares para o nível e programas uniformizados e estruturados, a falta de supervisores regulares nas escolas e a falta de formação profissional em algumas áreas académicas, que têm contribuído para a fraca qualidade do Sistema de Educação Angolano (Ngula, 2003).

Os currículos oferecem uma formação muito fragmentada e repetitiva, pois o aluno-mestre não assume uma postura de empenhamento auto-afirmativo e independente. Alguns destes alunos-mestres preparados neste tipo de currículo, são os professores que leccionam no ensino pré escolar. A LBSE obriga à realização de uma reforma total, abrangendo todos os aspectos da educação, entre eles, sublinha-se a melhoria ao nível de expansão da rede escolar e da qualidade de ensino, da eficácia do sistema de educação e da sua equidade (INIDE, 2009).

A concretização dos objetivos da reforma educativa e curricular, implica a reformulação dos planos curriculares em todos os níveis de escolaridade, a melhoria de condições necessárias para o processo de ensino e aprendizagem (salas de aulas apetrechadas, manuais escolares, instrumentos de avaliação contínua, entre outros), a formação inicial e contínua dos professores, gestores e inspetores escolares, a garantia de igualdade de oportunidades a todos os cidadãos, uma vez que a nova política educativa consagra que deve ser a escola a ir ao encontro do aluno e não este ir ao encontro da escola, mediante um ensino gratuito e de qualidade, e a produção de legislação específica sobre educação e outros mecanismos de regulação no

sentido de serem criadas condições para que as escolas promovam uma gestão curricular e projetos curriculares contextualizados (INIDE, 2009).

O actual Ministro da Educação Pinda Simão, quando falava à imprensa, no final da 6ª sessão ordinária do Conselho de Ministros, segundo o governante, a medida prevista na nova Proposta de Lei vai permitir estender para nove, os anos gratuidade no sistema de ensino obrigatório no país, contra os actuais seis (Lei nº 17/16, de 07 de Outubro).

Na mira do Ministério da Educação estão a gratuidade da Educação Pré-Escolar (creches e jardins de infância). Pinda Simão afirmou que a proposta de lei integra também a questão da formação de professores. “O subsistema de formação de professores, prosseguiu, prevê que se formem docentes para os diferentes níveis de ensino (primário, secundário e superior)”. Referiu que numa primeira fase desse processo será dada primazia para a formação de docentes para o nível secundário, tendo como foco as escolas do ensino primário, secundário e do I ciclo. Disse tratar-se de um processo que deverá evoluir para a formação específica dos professores do ensino superior.

Por isso, a maior preocupação do Ministério da Educação e de todas as entidades governamentais é de procurar saber que tipo de professor se tem para alcançar os objectivos educacionais em Angola. Deste modo, a intenção de melhorar a qualidade do sistema educativo angolano constituiu fundamento para a adopção de políticas educativas consubstanciadas num processo de reforma do sistema, incluindo mudanças estruturais em termos de dispositivos educativos (materiais pedagógicos, metodologias de ensino-aprendizagem e de avaliação das aprendizagens). De referir que, a segunda reforma, cuja implementação iniciou em 2001, à qual antecedeu a reforma

pós-independência, em 1977, resultou a adopção de um novo sistema de educação, a partir do ano 1978. Neste âmbito, a Lei de Bases do Sistema Educativo de Angola (LBSE), Lei nº 13/01, de 31 de Dezembro,

“estabelece a realização de uma reforma do subsistema de ensino geral, abrangendo todos os aspectos da educação em Angola, principalmente, a melhoria ao nível da expansão da rede escolar e da qualidade de ensino, da eficácia do sistema da educação e da sua equidade” (INIDE, 2009).

Considerando a abrangência e complexidade do estudo da reforma, bem como os objectivos deste estudo, nos limitamos a fazer uma abordagem limitada a alguns aspectos relativamente à mesma temática. Segundo Azancote (2010, p. 7), o governo definiu um conjunto vasto de objectivos específicos, baseados nos resultados da Consulta Pública e nas recomendações do Colóquio sobre o Ensino em Angola (2004), dos quais se destacam:

- Criar um sistema educativo equitativo e orientado para a igualdade de oportunidades de acesso à educação e formação para o exercício de uma cidadania activa e plena para todos os angolanos;
- Assegurar o ensino primário obrigatório e gratuito para todos;
- Desenvolver currículos e metodologias de ensino e aprendizagem, em todos os graus de ensino, adaptados às necessidades específicas de Angola;
- Formar professores com perfil adaptado a novos currículos e métodos de ensino e aprendizagem, verdadeiros profissionais do ensino;

O plano estratégico do governo “Angola 2025” assenta-se em sete dimensões, tendo em conta os objectivos gerais e acções prioritárias, do qual na terceira

dimensão consta: “professor – perfil, formação, qualificação e valorização”, visando “adequar o perfil de competências profissionais dos professores, às mudanças de contexto cultural e educativo, como condição indispensável a melhoria da qualidade do ensino e o primado das competências e da aprendizagem (PANEPT, 2001, referenciado por Azancote, 2010, pp.11-12).

Segundo Azancote (2010), no documento deverá atribuir-se importância à profissionalização do docente, a ser olhado como “professor mediador”. Dos princípios e acções prioritárias definidas para o seu alcance têm a alínea d e f (PANEPT, 2001), em que na d. corresponde estruturar a formação de professores numa base interdisciplinar ou multidisciplinar, apontando para a aprendizagem de competências transversais integradas e contínuas ao longo da vida profissional; e a f. organizar programas especiais de aperfeiçoamento e reciclagem para docentes sem habilitação profissional.

Um dos grandes objectivos da reforma educativa é “a melhoria da qualidade de ensino (...)” (INIDE, 2009), a qual se circunscreve a três dimensões principais, designadamente: (i) reformulação, em profundidade, dos objectivos gerais da educação, programas escolares, conteúdos, métodos pedagógicos, estruturas e meios pedagógicos adequados à realidade angolana; (ii) formação inicial e em exercício dos professores; (iii) melhoria do trabalho metodológico e do processo docente-educativo das escolas (PANEPT 2001, ap. Azancote 2010, p.16).

Em termos gerais, a actual reforma educativa teve como característica principal a implementação progressiva anual de uma classe após outras com novos currículos e respectivos materiais pedagógicos, significando uma extinção paulatina do sistema educativo ora em vigor. De referir que da análise feita destacamos a fraca preparação das condições tanto

materiais como humanos para que a reforma produza conforme o esperado a qualidade de ensino.

CAPITULO IV ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO

PRÉ ESCOLAR

4. Currículo no Contexto Político Administrativo

O currículo prescrito, escrito, oficial, formal é o resultado de uma decisão político-administrativa. É neste contexto que é definida a normatividade curricular que, enreda numa ordenação jurídica e administrativa, traça as opções fundamentais sobre a elaboração e prescrição curricular (planos, programas), Pacheco (2001), propõe orientações programáticas, incluindo normas sobre a elaboração dos materiais curriculares, e define critérios de organização curricular. Trazendo o raciocínio de Pacheco (1996), que denuncia três territórios de decisão curricular administração, escola e sala de aula, salienta-se a administração central que concebe o currículo através da elaboração de programas pelo Ministério da Educação.

Relativamente à administração e gestão do sistema de educação, a LBSE angolano no artigo 58º, (Nível de Administração), refere que: a delimitação e articulação de competências entre os diferentes níveis de administração e gestão do sistema educativo é objeto de regulação especial, cabendo, designadamente, aos órgãos de administração central do Estado, conceber, definir, dirigir, coordenar e avaliar o sistema de educação bem como planificar e dirigir normativa e metodologicamente a actividade da investigação pedagógica.

Contudo, é a nível regional e local, nomeadamente ao nível da escola e por parte do professor, que deverão ser criadas condições para uma verdadeira flexibilização curricular (Morgado, 2000), condição imprescindível para uma verdadeira autonomia curricular da escola. A elaboração dos currículos para os diferentes níveis de ensino e que é feito geralmente pelo modelo investigação-planificação-experimentação-disseminação e avaliação, consiste na primeira grande decisão político-administrativa. É uma tarefa técnica que compete aos

especialistas curriculares, que exige a clarificação de opções políticas e a delimitação de sequências prévias (Pacheco, 2001). Neste âmbito, um currículo conscientemente planejado e dinamicamente concebido, requer uma sistematização coerente e ordenado de aspectos integrados com metodologias e procedimentos de avaliação para elevar as aprendizagens e o alcance dos objetivos preestabelecidos (Pacheco 2001).

Quando se fala de prescrição não se deve entender num sentido de determinismo absoluto, com a acção providencial da administração, mas num sentido de orientação e estimulação já que existe uma responsabilidade político-administrativa na ordenação de uma cultura de escola de que o currículo é o seu instrumento principal (Pacheco, 2001).

Depois de construído o currículo em termos de intenções, segue-se à apresentação de um currículo oficial com uma função normativa porque especifica as experiências educativas dos alunos de um dado nível de escolaridade.

“com efeito, dentro de uma estrutura centralizada, a prescrição curricular que se caracteriza pelo conjunto de normas estipuladas em relação às disciplinas e/ou áreas curriculares, aos conteúdos programáticos, às orientações metodológicas, aos materiais curriculares e à avaliação – é considerada como um dos pontos inquestionáveis já que se aceitam as regras educativas destinadas a possibilitar a formação do aluno nas suas múltiplas vertentes (Pacheco, p.72).

Assim, entendemos que a existência de um currículo comum ao nível dos conteúdos e das actividades de aprendizagem é uniformizada, porém, esta uniformização na prática, pode colocar problemas e situações que nem sempre são fáceis de resolver, dado a diversificação cultural, as motivações dos alunos,

as condições em que se desenvolvem as práticas educativas, principalmente em países como Angola em que existem diferentes culturas, línguas e hábitos devidamente particularizados, colocando a escola desafios nos mais diversos aspectos. Em idêntica linha de pensamento, Kelly (1980), afirma que:

“não pode haver um acordo sobre o conteúdo de um currículo comum devido às diferenças próprias que existem entre o que os indivíduos vêm como intrinsecamente valioso e o facto resultante de que a estrada para a educação deve inevitavelmente ser diferente para cada individuo (...) se queremos propiciar educação para todos, precisamos reconhecer que não o podemos fazer oferecendo a todos uma dieta educacional comum” (p. 149).

Na perspectiva de diferentes autores (Pacheco, 2001, 1996; Morgado, 2000; Zabalza, 1992; Sacristán, 1998; Estrela, 1992; Gaspar & Roldão, 2007), o currículo sendo um acto com significado puramente político, que se decide em vários contextos, estrutura-se segundo mecanismos próprios de controlo que incluem - a verificação da aplicação de normas; regulação dos conteúdos pelas diferentes disciplinas ou áreas curriculares; indicação de actividades didáticas para indiretamente controlar a prática de ensino incluindo a gestão do tempo; orientações programáticas (...).

Existe, com efeito, uma orientação clara do desenvolvimento curricular, por parte do estado, com a elevação das capacidades na organização educativa, na definição dos planos curriculares para as diferentes especialidades e disciplinas, na formulação dos objectivos curriculares, quer a nível da escola como da sala de aulas, na elaboração dos programas viáveis para os contextos em que são aplicados, na definição sobre os normativos da avaliação, que se requerem perceptíveis e aplicáveis na determinação da política de investigação científica que promova a produção de manuais e

livros de texto, entre outros aspetos que fazem do currículo o processo orientador e organizador do política educativa.

4.1. Currículo na Educação Pré-Escolar

As questões curriculares geralmente associam-se à escolaridade obrigatória, dissociando-se a Educação Pré-Escolar, como se, por ser facultativa e por não estar subordinada a um programa específico, estivesse vazia de conteúdos curriculares. Na visão de David (1990), também na Educação Pré-Escolar, como noutros graus educativos, a ideia de currículo confunde-se com a de assuntos, conjunto de lições, programa de estudos (p. 72), em vez de ser entendido como “o que é essencial na vida de crianças pequenas o desenvolvimento holístico através do jogo livre e espontâneo”.

Para Zabalza, (1992, p. 94), “existem diversas concepções de currículo na Educação Pré-Escolar, sobretudo quando relacionadas com a importância dada ao planeamento das actividades que se desenvolvem no jardim de infância”. Por um lado, ocorrem perspectivas defensoras do planeamento curricular intencional, cujo objectivo é servir de guião às decisões diárias do educador, que entendem currículo na Educação Pré-Escolar como “um conjunto de supostos de partida, das metas globais que se deseja alcançar e dos passos possíveis para as atingir”, englobando ainda as razões ou considerações que justificam as opções assumidas.

Tal planeamento pode centrar-se nas actividades, nos conteúdos ou nos objectivos e o currículo expressa-se no programa e o planeamento diário é coincidente com o projecto educativo que é específico de cada jardim de infância (Gaspar, M., 1990), mas não consideram adequadas nem as programações académicas baseadas nas programações da escola básica

(antecipadoras deste nível educativo), nem as “vivências exclusivamente lúdicas” (Serra, 2004, p. 35).

É nesta linha que surgem currículos que colocam a ênfase nos conteúdos programáticos e no papel desempenhado pelo educador, caracterizados por um planeamento formal de conteúdos específicos que as crianças devem aprender, normalmente relacionados com o programa do Ensino Básico. Outros enfatizam as escolhas feitas pelas crianças, numa perspectiva de currículo centrado na criança, em que a maioria das actividades é opção das crianças, sem planeamento prévio por parte dos educadores, cabendo-lhes a tarefa de proporcionar um ambiente rico, estimulante e acolhedor (Schwartz & Robinson, 1982, referidos em Gaspar, M., 1990).

Alguns defensores do planeamento curricular, como Zabalza (1992), argumentam que deve haver um equilíbrio entre as programações académicas e as vivências lúdicas, num entrecruzar e potenciar mútuo, através de um projecto educativo, devendo os educadores adaptar as previsões gerais às características do grupo de crianças com que trabalham.

Segundo Costa (2016), educar não é uma actividade que comece aos seis anos e hoje só faz sentido planear o Ensino Básico quando este é construído sobre um trabalho integrado que tem em conta todo o período dos zero aos seis anos de idade, abarcando não só o período da Educação Pré-Escolar, mas todo o tempo desde o nascimento até ao início da escolaridade. Este período é crítico para o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais, bem como para o desenvolvimento de atitudes e valores estruturantes para aprendizagens futuras.

A organização do ambiente educativo, constitui o suporte do trabalho curricular ao nível da Educação Pré-Escolar e da sua intencionalidade,

(OCEPE, 1997), para tal o ambiente educativo comporta diferentes níveis em interacção: i) a organização do grupo, do espaço e do tempo; ii) a organização do estabelecimento educativo; iii) a interacção com os pais e com outros parceiros educativos, ou seja, a comunidade educativa; iv) o pressuposto de um processo que parte do que as crianças já sabem e aprenderam, criando condições para o sucesso das aprendizagens seguintes; v) a intencionalidade educativa - que decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação desenvolvido pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças; vi) as áreas de conteúdo, como referências gerais a serem consideradas no planeamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem.

Silva, Marques, Mata, & Rosa (2016), ao falarem das Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar, enfatizam as Áreas de conteúdo, em que, remetendo para os fundamentos e princípios de toda a educação de infância, se explicitam as implicações para uma abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas de conteúdo:

Área de Formação Pessoal e Social – considerada como área transversal, pois tendo conteúdos e intencionalidade próprios, está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância. Esta área incide no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitam às crianças continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários.

Para estas autoras (Silva, Marques, Mata, & Rosa 2016), a criança nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com outros e com o meio vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa

e como aprendente, compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros, valorizar o património natural e social.

Área de Expressão e Comunicação – entendida como área básica, uma vez que engloba diferentes formas de linguagem que são indispensáveis para a criança interagir com os outros, dar sentido e representar o mundo que a rodeia. Sendo a única área que comporta diferentes domínios, é precedida de uma introdução que fundamenta a inclusão e articulação desses domínios:

Domínio da Educação Física – constitui uma abordagem específica de desenvolvimento de capacidades motoras, em que as crianças terão oportunidade de tomar consciência do seu corpo, na relação com os outros e com diversos espaços e materiais.

Domínio da Educação Artística – engloba as possibilidades de a criança utilizar diferentes manifestações artísticas para se exprimir, comunicar, representar e compreender o mundo. A especificidade de diferentes linguagens artísticas corresponde à introdução de subdomínios que incluem artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança.

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – o desenvolvimento da linguagem oral é fundamental na Educação Pré-Escolar, segundo Silva, Marques, Mata, & Rosa (2016), é instrumento de expressão e comunicação que a criança vai progressivamente ampliando e dominando, nesta etapa do seu processo educativo. Importa ainda facilitar, nesta etapa, a emergência da linguagem escrita, através do contacto e uso da leitura e da escrita em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança, que considera não só a íntima relação e a complementaridade entre estes dois tipos de

aprendizagem da língua, mas também a sua especificidade, levando a apresentá-los separadamente, com a indicação das respectivas componentes.

Domínio da Matemática – tendo a matemática um papel essencial na estruturação do pensamento, e dada a sua importância para a vida do dia a dia e para as aprendizagens futuras, o acesso a esta linguagem e a construção de conceitos matemáticos e relações entre eles são fundamentais para a criança dar sentido, conhecer e representar o mundo.

Para estes autores (Silva, Marques, Mata, & Rosa 2016), O/A educador/a deverá proporcionar experiências diversificadas e desafiantes, apoiando a reflexão das crianças, colocando questões que lhes permitam ir construindo noções matemáticas e propondo situações problemáticas em que as crianças encontrem as suas próprias soluções e as debatam com as outras.

Área do Conhecimento do Mundo – é uma área em que a sensibilização às diversas ciências é abordada de modo articulado, num processo de questionamento e de procura organizada do saber, que permite à criança uma melhor compreensão do mundo que a rodeia. Os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interacção com o mundo que os rodeia.

Como refere Silva, Marques, Mata, & Rosa (2016), ao iniciar a Educação Pré-Escolar, a criança já sabe muitas coisas e construiu algumas ideias não só sobre o mundo social e natural envolvente, mas também sobre o modo como se usam e para que servem objectos, instrumentos e máquinas do seu quotidiano. A área do Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Assim, para estruturar e representar a sua compreensão do mundo, as crianças recorrem a diferentes meios de expressão e comunicação (linguagem oral e escrita, matemática e linguagens artísticas).

Uma última secção incide na Continuidade Educativa e Transições, uma vez que ao iniciarem a Educação Pré-Escolar, as crianças já tiveram um percurso de desenvolvimento e aprendizagem (em contexto familiar ou institucional) a que importa dar continuidade. Para além disso, o desenvolvimento das potencialidades de cada criança no jardim de infância criará condições para que tenha sucesso na transição para o 1.º ciclo, numa perspectiva de continuidade das aprendizagens que já realizou (Silva, Marques, Mata, & Rosa 2016).

São os gestores escolares e os professores que gerem estas políticas educativas no seio das escolas, através do projecto educativo, e que dinamizam processos de gestão articulada no quadro de uma maior flexibilidade, que procura encontrar respostas adequadas às necessidades dos alunos e aos contextos em que os professores trabalham. Importa ter presente que estes processos de gestão só são possíveis em regime de autonomia da escola que resulta, como afirma Barroso (2005), da confluência de vários interesses, políticos, profissionais e pedagógicos, que “é preciso gerir, integrar e negociar (p. 109).”

É nesta realidade complexa, num cenário de múltiplas interacções sociais, que a escola se move e produz uma cultura de organização própria que tem como grande meta obter bons resultados escolares que satisfaçam a formação integral do aluno, nas suas múltiplas dimensões incluindo o cumprimento do papel social de contribuir para a formação de cidadãos com as competências técnicas, científicas e sociais necessárias à sua integração plena na vida activa. Este novo paradigma implica a promoção de competências sociais integradoras de todo o processo educativo, por isso transversais a todas as áreas curriculares, impulsionadoras de interacções construtivas e pessoais, como a auto-estima positiva, a curiosidade e desejo de

aprender, a autoorganização/iniciativa, a criatividade e a ligação ao mundo, que conferem sentido, valor à educação, estando na base de uma orientação pró-social e construtiva do mundo (Portugal, 2010).

4.2. A Educação Pré-Escolar no Contexto Angolano

Segundo o INIDE (2008), a Educação Pré-Escolar, como primeira etapa da educação básica, no contexto actual de educação, visa o desenvolvimento equilibrado de todas as potencialidades da criança, proporcionando-lhe oportunidades de socialização, autonomia e preparando-a para uma escolaridade bem sucedida e constituindo apoio importante às famílias na sua tarefa educativa. A Educação Pré-Escolar ao assentar nos princípios de “Educação Para Todos”, que perspectiva o direito à educação para cada indivíduo, tem se pautado por:

- Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem;
- Proporcionar igualdade de acesso e equidade.
- Qualidade de serviços para todos;
- Garantir uma participação crescente na escolarização e na melhoria da qualidade da educação oferecida na realização da reforma curricular;
- Permitir a aquisição das aprendizagens que resultem no desenvolvimento humano e progresso sócio-económica;
- Generalizar os serviços básicos, para satisfazer as necessidades de aprendizagem de toda a sociedade e dos grupos etários;
- Generalizar a oferta da Educação Pré-escolar, dando resposta às necessidades das crianças e das suas famílias adaptando neste subsistema de ensino as seguintes orientações;
- Definir padrões de qualidade educativa através da aplicação e desenvolvimento de linhas de orientações curriculares;

- Assegurar a tutela pedagógica do Ministério da Educação sobre os estabelecimentos que integram a rede nacional de Educação Pré-escolar;
- Promover a expansão da oferta de Educação Pré-escolar, através da constituição de uma rede nacional que assegure de forma paulatina a cobertura do território e da população entre os 3-5 anos, nas suas componentes educativas e de apoio à família.

4.2.1. Caracterização Geral do Nível Etário do Pré-escolar

Durante a idade dos 3 aos 5 anos, a estrutura física da criança, o seu sistema nervoso, muscular e ósseo estão em desenvolvimento, permitindo-lhe a fácil movimentação, como saltar, correr, escorregar, rebolar, trepar. Do ponto de vista psicológico estão em desenvolvimento, as faculdades como: a percepção, a memória, a atenção, a vontade, a imaginação, a inteligência, e a linguagem. O pensamento da criança é concreto: os conceitos quantitativos e temporais não estão totalmente desenvolvidos, o sentido de orientação é também pouco desenvolvido.

A linguagem desenvolve-se através de canções e contos ouvidos. Através destes meios se a comunicação de todos os conhecimentos a serem ministrados à criança. A curiosidade e a exploração de novas situações caracterizam esta fase de desenvolvimento, onde a criança: já observa, pergunta e brinca, a sua aprendizagem baseada nos Jogos ou brincadeiras, facilmente aprende devido à elasticidade do seu sistema nervoso, já tem sentido de grupo, respeita as regras nas suas brincadeiras, gosta de fazer dramatização. Muito frequentemente briga (INIDE,2008).

- **Do ponto de vista moral e social:**

A criança apresenta forte sensibilidade, sentido de imitação e falta de experiência pessoal, assim, a relação familiar desempenha um papel fundamental na aprendizagem de conceitos morais; Manifesta facilmente a sua simpatia é triste, chora, está feliz, como facilmente, muda de atitude e emoções de um momento para outro; Compreende certas relações sociais e identifica-se com estas, emocionalmente.

Tem uma actuação independente e aceita facilmente as indicações dos adultos; Constrói a sua inteligência a partir dos factos concretos que observa, começa a distanciar-se do seu meio imediato; Faz raciocínios, estabelece relações com mais facilidade sobre os aspectos que ela conhece e sobre os objectos que ela manipula;

Objectivos Gerais do Subsistema de Educação Pré-Escolar:

- Promover o desenvolvimento intelectual, físico, moral, estético e afectivo da criança, garantindo-lhe um estado sadio por forma a facilitar a sua entrada no Subsistema de Ensino Geral;
- Permitir uma melhor integração e participação de crianças através da observação e compreensão do meio natural, social e cultural que a rodeia;
- Desenvolver as capacidades de expressão, de comunicação, de imaginação criadora e estimular a actividade lúdica da criança;
- Permitir um desenvolvimento equilibrado de todas as potencialidades da criança,
- Proporcionar oportunidades de autonomia e socialização preparando-a para uma escolaridade bem sucedida.

4.2.2. Perfil dos alunos à saída da classe de Iniciação

a) A Nível do Saber:

- Torna-se mais séria para com os adultos e mais prática;
- Conhece o vocabulário, que chega a 2000 palavras e melhora a comunicação;
- Representa percepções através de acções e interioriza-as;
- Observa uma grandeza e interpreta-a;
- Abotoa a sua roupa e dos seus colegas;
- Descreve com clareza e rigor as características dos objectos;
- Faz perguntas e sabe como as coisas são.
- Expressa-se com frases correctas e complexas articulando e pronunciando bem as palavras;
- Compreende, sabe utilizar os símbolos;
- Transmite recados que envolve mais de duas acções;
- Relata factos ligados à sua família ou aos seus brinquedos;
- Reconhece graficamente os números de 1 à 9.

b) A Nível do saber-fazer:

- Desenha forma sem relações entre si ;
- Maneja o lápis com segurança;
- Sobe na mesa e salta para o chão;
- Gosta de patinar, andar de bicicleta;
- Representa o que deseja através do desenho;
- Completa figuras;
- Guarda os seus objectos pessoais;
- Imita com facilidade os adultos;

- Identifica partes do corpo;
- Agrupa materiais por semelhança, tamanho, forma e cor;
- Anda sobre a linha traçada no chão;
- Forma tamanhos e quantidades;
- Memoriza canções e versos;
- Nomeia os objectos;
- Conta os objectos de 1 à 9;
- Desenha com segurança, tem um bom domínio muscular;
- Maneja ferramentas simples em actividades;

c) A Nível do Ser:

- É responsável e organizada em relação aos seus objectos pessoais
- É curiosa para informar-se
- É sociável e amorosa
- Entristece-se muito facilmente, e muda de atitude de um momento para outro
- É ágil e possui bom controle muscular, acompanhando o ritmo da música
- Tem amigos imaginários
- Torna-se mais séria com os adultos
- Tem capacidade de iniciativa
- Consegue esperar a sua vez
- É persistente, tenta até obter êxito
- Gosta de ajudar em diversas actividades (varrer, lavar, arrumar limpar o pó etc.)
- Gosta de contar anedota e contar piadas
- Participa em jogos colectivos

- É flexível aos pedidos de adultos
- Pronuncia correctamente o seu nome
- Expressa-se sem dificuldades

4.2.3. Currículo da Educação Pré-Escolar em Angola

O plano de estudos dos 3 aos 5 anos, constitui um instrumento pedagógico, que permitirá colocar em evidência algumas actividades preconizadas para esta faixa etária. O plano curricular da Educação Pré-Escolar deve contribuir para uma maior igualdade de oportunidades, onde as crianças encontram espaço para construir as suas aprendizagens, de forma a favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrados. O currículo de Educação Pré-Escolar consta dos seguintes planos de estudo: para os três anos; para os quatro anos; para os cinco anos (INIDE, 2008): Nos referidos planos de estudo constam as seguintes áreas curriculares:

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

Plano de estudo para os três anos

O plano de estudos para os três anos,(INIDE,2008), constitui um instrumento pedagógico que permite colocar em evidência actividades preconizadas para esta faixa etária. As áreas curriculares são destinadas para todas as faixas etárias da Educação Pré-Escolar e complementam-se num plano não compartimentado, mas inter-relacionado, cujo objectivo comum é a formação integral da criança. Nunca é demais recordar que o objectivo principal da

educação é o desenvolvimento multifacetado, harmonioso e sadio da criança em todas as idades do Pré-Escolar.

A dosificação proposta para o grupo dos três anos garante a organização dos conteúdos e permite que se atinjam os objectivos para esta idade, tais como: o desenvolvimento da linguagem, a socialização de ideias, o relacionamento com outras crianças e com os adultos, a audição, o hábito de rotinas, o desenvolvimento dos músculos, a coordenação de movimentos, o hábito e o gosto pela leitura, desenvolvimento da escrita, a atenção, a habilidade e o hábito pela higiene. A duração das actividades deverá ser de 7 a 15 minutos e a psicomotricidade durará entre 15 a 30 minutos. São suficientes duas actividades semanais devido à capacidade cognitiva da criança e à fraca maturação dos seus órgãos de sentido, nesta idade (INIDE, 2008).

Quadro: 3- Plano de estudos para os três anos

Áreas	Horário Semanal
Comunicação Linguística e Literatura Infantil	2
Representação Matemática	1
Meio Físico e Social	1
Expressão Manual e Plástica	2
Expressão Musical	2
Expressão Motora / Psicomotricidade	1

Total Horas/Semana	9
N.º de Disciplinas/Semana	6
Horas Lectivas-Anuais	240

Fonte adaptada: (INIDE, 2008).

A carga horária aqui proposta não é rígida. Pode sofrer alterações, tendo em conta as necessidades do grupo etário e a criatividade do/a educador/a, visto que nesta idade as crianças desenvolvem as suas capacidades brincando. Brincar é uma das actividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança. O facto da criança, desde muito cedo, poder comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva a sua imaginação (INIDE, 2008).

Quadro: 4 - Plano de estudo para os quatro anos

Áreas	Horário Semanal
Comunicação Linguística e Literatura Infantil	5
Representação Matemática	4
Meio Físico e Social	2
Expressão Manual e Plástica	4
Expressão Musical	2
Expressão Motora/ Psicomotricidade	2

Total De Horas	19
N.º de Disciplinas/Semana	6
Horas Lectivas-Anuais	630

Fonte adaptada: (INIDE, 2008).

Segundo o (INIDE,2008), o trabalho de linguagem verbal nas crianças dos 4 anos deverá centrar-se, fundamentalmente, na sua forma oral, incorporando progressivamente outras actividades (desenhos, leitura de gravuras, sem insistir para que a criança faça a tal leitura e interprete aquilo que está observando nos livros). Isso permitirá a formação das bases do futuro trabalho nesta área, nos conteúdos desta área, para a classe de Iniciação e para o Ensino Primário.

A Comunicação Oral nesta idade é um instrumento fundamental. As actividades devem permitir que a criança seja capaz de exprimir de uma maneira simples as necessidades e compreender outras situações do quotidiano. Assim, as crianças deste ciclo, ao terminarem esta fase deverão estar em condições de poder exprimir-se de forma simples em diversas situações.

Quadro: 5 - Plano de estudo para os cinco anos (Classe de Iniciação)

Áreas	Horário Semanal
Comunicação Linguística e Literatura Infantil	5
Representação Matemática	5

Meio Físico e Social	4
Expressão Manual e Plástica	5
Expressão Musical	3
Expressão Motora/ Psicomotricidade	3
Total De Horas	23
N.º de Disciplinas/Semana	6
Horas Lectivas-Anuais	810

Fonte adaptada: (INIDE, 2008).

O contacto com o mundo exterior, permite à criança criar conhecimentos práticos sobre o seu mundo interior, relacionando a sua capacidade de perceber a existência de objectos, seres, formas, cores, sons, odores, de movimentar-se no espaço, de manipular objectos, experimentar e comunicar os seus desejos e emoções. Quanto menor for a idade das crianças, maiores serão as suas representações e noções sobre o mundo associadas directamente aos objectos.

A educadora deverá saber que esse domínio e conhecimentos não se consolidam só nesta etapa educacional, têm sequência na 1.ª classe e noutras subsequentes. Tais domínios são construídos gradualmente à medida que as crianças desenvolvem atitudes de crítica, de refutação e de reformulação, de explicação para a pluralidade, diversidade e acontecimentos do mundo social e natural. Durante a semana, a classe de iniciação terá 23 tempos que serão aplicados com estratégias pedagógicas sob a forma de «aprendem jogando». O

plano de estudos terá uma programação horária das 8.00 às 12.00 horas, com a seguinte distribuição de actividades:

**Quadro: 6 - Programação Horária somente para os Centros
Infantis**

Actividades	Horário Semanal
Entrada das Crianças	7.30h - 8.00h
Ginástica Matinal	8.00h - 8.15h
Higiene	8.20h - 8.30h
Lanche	8.35h
Meio Físico e Social (visitas)	8.40h - 8.55h
Expressão Manual e Plástica	9.05h - 9.25h
Intervalo	9.30h
Comunicação Linguística e Literatura Infantil	9.35h - 9.50h
Expressão Motora	9.55h - 10.15h
Intervalo	10.20h - 10.35h
Jogos e Actividades Independentes	11.15h - 11.45h
Fim das actividades e arrumação dasala	11.50h - 12.00h

Entrega das crianças aos pais	12.00h
-------------------------------	---------------

Fonte adaptada: (INIDE, 2008).

A programação horária da Educação Pré-Escolar para os Centros Infantis, varia de instituição para instituição, e conforme a sua realidade. Como por exemplo, a classe de Iniciação por falta de espaços apropriados, funciona nas escolas de Ensino Primário, geralmente, é estabelacido um horário diferente dos alunos das classes subsequentes, atendendo à sua idade, não permanecer na sala das 8h às 12h30. O presente plano de estudos serve de orientação às acções dos educadores de infância, sendo possível a adaptação do programa diário das áreas disciplinares, atendendo às capacidades psico-físicas das crianças, tempo e meios materiais disponíveis ou a outras estratégias de realização programadas pelo educador.

4.2.4. Caracterização dos Programas da Educação Pré-Escolar

O programa de educação infantil está concebido, de forma a ter expressão Nacional e organizado de elementos que integram o processo educativo, garantindo a consecução e o cumprimento dos objectivos do Subsistema. As áreas curriculares são "esquemas organizados" da programação da acção educativa que, são concebidas como estruturas flexíveis e ordenadas, facilitam tanto a acção do educador como da própria actividade da criança. Para alcançar os objectivos da educação infantil, são consideradas as áreas seguintes:

1. Comunicação linguística
2. Literatura infantil
3. Representação matemática
4. Expressão manual e plástica

5. Expressão psicomotora
6. Educação musical
7. Meio social e físico

As diferentes áreas, estão concebidas para responder as exigências da Educação Pré-escolar dos meninos e das meninas nessa fase etária tendo em conta o padrão sociocultural em que estão inseridos, servindo também de preparação para as subsequentes áreas de escolaridade.

Elementos do programa:

Introdução geral

Objectivos gerais da classe

Objectivos gerais da disciplina na idade

Objectivos específicos

Objectivos da área na classe

Temas e objectivos específicos de cada tema.

Sugestões metodológicas

Bibliografia.

4.3. Caracterização do Plano de Estudo do Ensino Primário em Angola

Até 2001, em Angola, o professor do 1º Nível (1ª à 4ª classe) ensinava todas as disciplinas deste nível, isto é, o professor tinha ao seu cargo todas as disciplinas e todas as classes ou de qualquer classe deste nível, de acordo com o horário que lhe fosse distribuído pelo director da escola (Nsiangengo & Emanuel, 2013, p.9). Com a nova Reforma do Sistema Educativo estabelecido a partir de 2004, o Ensino Primário (1º Nível) passou de quatro para seis classes, conseqüentemente, a monodocência. Isto significa que ao professor do

Ensino Primário passam a ser exigidas competências polivalentes face a diversidade e especificidades das disciplinas curriculares.

Neste prisma, o currículo do ensino primário é de seis anos formado por seis classes (1^a, 2^a, 3^a, 4^a, 5^a e 6^a classe), sendo que da 1^a a 4^a classe é constituída por seis disciplinas relativamente: L. Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Educação Manual e Plástica, Educação Musical e Educação Física. Enquanto 5^a e 6^a classe possuem nove disciplinas no qual o Estudo do Meio não faz parte, acrescentando a Ciências da Natureza, Geografia, Historia e Educação Moral e Cívica.

A carga horária semanal das disciplinas é de 24 tempos lectivos da 1^a a 4^a classe e 29 tempos lectivos para 5^a e 6^a classe. No entanto as disciplinas com mais carga horária semanal para 1^a a 4^a classe são: Língua Portuguesa (9 tempos), Matemática (7 tempos), seguindo-se o Estudo do Meio (3 tempos). Como também as duas primeiras disciplinas dominam na 5^a e 6^a classe com 8 e 6 tempos lectivos, e 4 tempos lectivos a disciplina de Ciências da Natureza. As outras disciplinas têm uma carga horária semanal abaixo dos 3 tempos lectivos por semana. No entanto, a Educação Musical tem uma carga de 1 tempo lectivo por semana em todas as classes do ensino primário. Assim o plano de estudo do ensino primário, com um ano lectivo estimado de 30 semanas, prevê uma carga total de 4620 tempos lectivos (INIDE, 2008).

Considerando um ano lectivo regular de trinta semanas lectivas, a carga lectiva anual para a 6^a classe é de 870 tempos lectivos respectivamente. O tempo previsto nas disciplinas de Educação Manual e Plástica com duas horas semanais no ano lectivo de trinta semanas lectivas corresponde 60 tempos lectivos por classe, e a Educação Musical com 1 hora semanal no ano regular de 30 semanas que corresponde a trinta tempos lectivos por classe não é

suficiente para o alcance dos objectivos das cadeiras como também do próprio sistema. É importante considerar que no plano curricular da 6^a classe não está definida a carga horária das aulas práticas que às disciplinas teórico-práticas devem possuir como Educação Musical e Educação Manual e Plástica. Isto indica que a dose dos conteúdos programados anualmente pelas disciplinas pode não ser dada integralmente, tal como a não concretização dos objectivos da cadeira e como também os objectivos educativos do ensino primário (Nsiangengo & Emanuel, 2013).

- **Perfil do professor do ensino primário em Angola**

Segundo o Decreto n.º 3/08, de 4 de Março no seu artigo 9.º, para o exercício da função docente no ensino primário, é necessário que os candidatos possuam o seguinte perfil:

- Conhecer-se, saber utilizar as suas capacidades e os seus recursos e ter consciência dos efeitos da sua actuação na sala de aula e na escola;
- Conhecer a natureza fisiológica, psicológica e social da criança em idade escolar e do adolescente;
- Saber identificar a criança com necessidades educativas especiais e proporcionar-lhe o encaminhamento adequado aos cuidados específicos de que careça;
- Dominar os conteúdos programáticos e conhecer bem os manuais escolares, as normas, as orientações metodológicas e outros instrumentos relativos á educação e ensino, nas instituições escolares;
- Estabelecer objectivos específicos com base nos objectivos dos programas, das condições das instituições e do meio ambiente em que estão inseridos;

- Criar condições para uma aprendizagem globalizada, adaptando método, meio de ensino e formas de organização, para que as crianças vejam a realidade como um todo;
- Que promova o desenvolvimento integral e harmonioso da criança;
- Que propicie a integração e colaboração entre alunos e estes com o professor;
- Que decorra de uma gestão flexível e articulada dos programas, de modo que a generalidade dos alunos tenham sucesso nos conteúdos essenciais;
- Trabalhar em colaboração com os colegas da mesma classe;
- Adquirir experiências de ensino nas actividades docentes e educativas, nas instituições.

No artigo 10.º do mesmo, consta o requisito de provimento para a categoria de professor do ensino primário auxiliar e diplomado: Constituem requisitos de provimento para a categoria de professor do ensino primário auxiliar:

- Possuir como habilitações mínimas a 8.ª classe e formação pedagógica certificada pelo Ministério da Educação;
- Ter perfeito domínio da língua portuguesa.
- Constituem requisitos de provimento para a categoria de professor do ensino primário diplomado:
- Possuir o curso médio de formação de professores na especialidade de ensino primário;
- Possuir o II ciclo do ensino secundário e formação pedagógica certificada pelo Ministério da Educação;
- Ter perfeito domínio da Língua Portuguesa.

Podemos inferir que as características do perfil do professor primário mencionadas estão relacionadas, no âmbito geral, a um repertório de características sugeridas ao professor do século XXI, referido por muitos autores especialistas na área de formação e desenvolvimento profissional de professores, como também as competências antes descritas por Libâneo (2001) e Perrenoud (2000). Estes indicadores permitem responder as acções prioritárias do governo, opções estratégicas “Angola 2025”, de adequar o perfil do professor primário em competências profissionais de acordo o seu contexto cultural e educativo, e formar numa base interdisciplinar e multidisciplinar, designando-o como professor “*polivalente*” (PANEPT, 2001).

É de salientar que as listas apresentadas dão ênfase aos conhecimentos, capacidades, habilidades e valores, referidas por Cardoso (2008), consideradas como elementos fundamentais a serem incorporadas no currículo da formação inicial ou contínua do professor, como também descrevem ou permitem demonstrar o saber, o saber-fazer e o saber-ser do professor dentro do seu posto de trabalho que é a sala de aula. Este é um melhor lugar para identificarmos se o profissional é competente ou não, pois não se trata de olharmos somente numa competência por atributo ou qualificações (diploma de formação de professor), mas sim em como realiza e organiza as actividades do ensino-aprendizagem (competência como acções), e resolve as vicissitudes do sistema do pré escolar.

O ensino de qualidade pressupõe professores competentes com condições adequadas para a concretização dos objectivos do ensino primário, como afirma Peterson (2003) “o papel do professor é complexo bem como a própria profissão. É preciso que tomemos consciência de que o polimorfismo

da função do professor, sem as respectivas condições criadas para tal, leva-nos a impotência e a frustração”

Ao longo deste capítulo tivemos a oportunidade de analisar diferentes orientações curriculares, e **concluimos** que é importante ter bem claro os objectivos esperados para facilitar o trabalho do educador. Comparando os planos curriculares registamos a necessidade nos planos curriculares da Educação Pré-Escolar em Angola, enquadrar-se as competências segundo os diferentes domínios de conhecimentos. Verificou-se a inexistência de um plano de formação para educadores.

CAPITULO V: DESENHO E METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

5. Justificação da investigação

A Educação Pré-Escolar é actualmente considerada a primeira etapa do processo de educação ao longo da vida, tem como objectivo promover o desenvolvimento das potencialidades da criança, estimulando as capacidades de expressão, de comunicação e a socialização (INIDE, 2003), sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

Considerando as características específicas do documento-base, (Currículo do Pré-Escolar INIDE,2003), estamos perante um quadro de referência e conjunto de princípios para apoiar o educador no desenvolvimento das suas competências e decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir com competência o processo educativo a desenvolver com as crianças. De referir que ao nível da II Região Académica (Benguela e Sumbe), temos curso de mestrado em Educação Pré-Escolar, porém não temos ao nível do País instituição vocacionada em proporcionar cursos de Ciências da Educação, concretamente Licenciatura em Educação Pré-Escolar, e muito menos Escola de Formação Média em Ciências de Educação especializada para preparação de educadores de infância.

No entanto maior parte dos professores que leccionam no subsistema de Educação Pré-Escolar nem sequer têm o ensino superior concluído para poderem optar pelo mestrado em Educação Pré-Escolar. O facto de estarem docentes sem formação específica a trabalharem como educadores de infância, é um assunto muito comentado e falado em termos teóricos, mas pouco discutido e concretizado na prática.

Esta é a parte da motivação que esteve na origem deste trabalho e, como já referimos carregamos uma certa insatisfação pessoal face a um trabalho profissional (Formadora de professores do ensino primário), tantas vezes tido como ineficaz e sem significado; registamos muitas vezes lacunas na formação inicial e contínua, a que se tem sujeitado os educadores de infância e as constantes reclamações dos professores do ensino primário em relação as crianças que transitam do Pré-Escolar.

Constitui outra inquietação a questão de não haver exigência no perfil de entrada aos concursos para educadores do Pré-Escolar, o não estar definido um currículo considerado como um programa, como para os outros graus de ensino, que tem gerado alguma desvalorização da Educação Pré-Escolar e até um certo mal-estar no seio dos educadores, que os condiciona a questionar o seu trabalho, quanto às competências a incrementar e às formas de as implementar e avaliar, e porque não, falar da relevância das competências na Europa do conhecimento, onde o educador é preparado tendo em conta as competências de formação básica, didáctico disciplinar e prática escolar.

Ora se o objectivo principal do processo de ensino não deve ser apenas aquisição de conhecimentos mas sobretudo desenvolvimento de competências entendidas como capacidades, destrezas e conhecimentos, em função dos perfis académicos e profissionais e tal como se refere na declaração de Bolonha 1999, que considera que a Europa do conhecimento deve conferir aos cidadãos competências necessárias para enfrentar situações, nos interrogamos será apenas a Europa? A Educação Pré-Escolar e o ensino primário têm características, objectivos e metodologias diferenciadas, conforme identificam estes dois níveis educativos, associados a conceitos, que embora possam ser concomitantes, são diversos: educação e ensino. Como refere Roldão (2009, p. 109), “a cultura curricular segmentar é muito forte na escola e na

administração, transformando muitas vezes essa intencionalidade em mera retórica”. Assim, damos razão a Serra, (2004), que diz o peso institucional do currículo, o fantasma da avaliação formal, o receio de que novas práticas curriculares afastem o cumprimento das metas programáticas ou das áreas curriculares associado aos aspectos formais da organização do tempo, do espaço, dos materiais e das relações afectivas, privilegiando-se os momentos de exposição oral do professor e o trabalho individual são, ainda de forma geral, características do ensino básico.

Decorrente destas reflexões, emerge a problemática a estudar nesta investigação, nomeadamente, que competências específicas devem ter os educadores de infância em Angola caso de Benguela e Lobito, para que permita uma articulação curricular entre os diferentes níveis educativos que dela fazem parte. Qual é a percepção que os educadores de infância e os professores do ensino primário têm sobre o conceito de competências? Quais as competências que são consideradas essenciais no final da EPE pelos educadores e pelos professores do ensino primario? Que orientações curriculares e ou normativos existem para este subsistema?

Por tudo isto nos centramos num estudo que nos parece necessário desenvolver acções de investigação que nos ajude a perspectivar um futuro perfil profissional do educador de infância mais competente contextualizado a realidade.

5.1 Problema de investigação

Conforme já foi referido, o campo de estudo deste trabalho de investigação tem como propósito abordar questões relacionadas com as competências específicas dos educadores de infância de Benguela e Lobito, enfatizando as competências que deve ter o educador do Pré-Escolar e

perceber que competências são consideradas essenciais no final da Educação Pré-Escolar para que permita a continuidade no ensino primário incidentalmente nos Centros Infantis de Benguela e Lobito.

5.2. Objectivos de investigação

Com base no problema e tendo em conta as exigências metodológicas inerentes á realização de estudos deste tipo, para balizar a pesquisa foram estabelecidos os seguintes objectivos de investigação:

5.2.1. Objectivo Geral

- Analisar as competências específicas dos educadores de infância em Angola: caso dos centros infantis de Benguela e Lobito.

5.2.2. Objectivos Específicos

- Descrever as formas de percepção do conceito de competência pelos docentes da Educação Pré-Escolar e Ensino Primário;
- Identificar as competências específicas dos educadores de infância incidentalmente os do Pré-Escolar;
- Confrontar a natureza das competências desenvolvidas na Educação Pré-Escolar com as competências esperadas à entrada no ensino primário;
- Analisar os documentos que definem as orientações curriculares normativos, currículo nacional e programas da Educação Pré-Escolar.

5.3. Metodologia de investigação

A análise dos pressupostos, vantagens e limitações das diferentes perspectivas metodológicas no campo da educação, é fundamental, pois permite assentar as bases teóricas no âmbito dos paradigmas de investigação e facilita a decisão sobre o método mais adequado. Com base nessa análise, e

com referência aos objectivos específicos da presente investigação, apresentaremos então as nossas opções metodológicas.

Concordando com Mendes (2010), a investigação em Ciências Sociais particularmente em Ciências da Educação, baseia-se em certos pressupostos epistemológicos que conduzem a determinadas orientações e tradições investigadoras que se denominam de paradigma. Os paradigmas assentam-se em diversas correntes filosóficas as quais orientam as diferentes perspectivas na investigação educativa.

- **Paradigmas de investigação**

Ao abordarmos alguns dos paradigmas mais adoptados pela maioria dos autores consultados, achamos por bem elaborar uma síntese sobre estes paradigmas, que segundo os autores (Morin, 1983; Bisquerra, 1989; Latorre *et al.*, 1996; Sola Martinez, 2003; Morgado, 2012; e Coutinho, 2014), são referidos três grandes paradigmas na investigação em educação: o paradigma positivista ou quantitativo, o interpretativo ou qualitativo e o paradigma sócio crítico ou hermenêutico

- **Paradigma positivista**

O paradigma positivista, também designado por quantitativo, e racionalista, tem como base a filosofia positivista na qual proporciona a explicação dos fenómenos com o desejo de formular leis gerais (Morgado, 2012), uma vez que procura adaptar o modelo das Ciências da Natureza à investigação em Ciências Sociais e Humanas, e estabelece leis de aplicação universal (Anderson & Arsenault, 1999; Bisquerra, 1989; Latorre *et al.* 1996; Sarmiento, 2003, Sola Martinez, 2003). É o paradigma que defende o postulado em que o conhecimento se questiona por hipóteses causais e estatisticamente comprovadas. Nesta perspectiva (Pacheco, 1993), enfatiza que: “as hipóteses

confirmadas podem generalizar-se a outras populações ou a situações similares às estudadas”. Pressupõe a existência de relações simples entre os termos e conceitos técnicos do investigador, as operações de investigação. Considera-se sobretudo, que a investigação social oferece os meios para criar provas objectivas para evitar a subjectividade e os juízos de valor (p.10).

Por sua vez Coutinho (2014), considera que: o papel da teoria é crucial, como seria de prever, para os defensores da perspectiva positivista; “por trás de uma investigação há sempre uma teoria que a orienta e, muitas das vezes, o objectivo central da investigação científica é pura e simplesmente a verificação dessa mesma teoria (p.12)”. Para Morgado (2012), “os adeptos deste paradigma concederam a provisão do serviço educativo como resultado de um conjunto de meios destinados a concretizar uma série de finalidades predefinidas e, acreditam que a educação pode melhorar se forem proporcionados mais e melhores recursos aos professores, numa visão materialista da educação (p.40)”.

Já Erikson in (Morgado, 2012), afirma que o objecto geral da investigação num contexto positivista é concebido em termos de *conduta observável* (comportamento), no sentido de que o que conta é o juízo do investigador e não as definições dos significados dos próprios autores, salientam ainda que o objectivo imediato da investigação educativa sob este paradigma é avaliar os resultados do ensino em termos de eficácia. Reflectindo em termos metodológicos, (Morgado, 2012), este paradigma privilegia basicamente procedimentos de cariz quantitativo procurando respeitar as regras metodológicas reconhecidas pela comunidade científica para o estudo dos fenómenos naturais, com particular incidência na quantificação, na procura de informações consideradas como fiáveis e válidas, no pensamento hipotético-dedutivo e na generalização de resultados.

Considera-se que o investigador é genuinamente “subjectivo” e que o seu papel consiste em compreender o mundo exterior “objectivo”. Assim sendo, o investigador deve preocupar-se em usar técnicas de recolha de dados que limitem a sua intervenção, bem como a dos sujeitos em estudo. Autores como (Coutinho, 2014 & Morgado, 2012), revelam que a metodologia quantitativa se adequa a um estudo que se quer mais próximo do método científico, com o objectivo de vincar a fiabilidade e a validade dos resultados, focando a generalização, do pensamento dedutivo e, conseqüentemente, a condensação do conhecimento científico em conteúdos aproximadamente exactos. Neste contexto os dois paradigmas quantitativo e qualitativo, podem ser adotado em simultâneo ou seja, a mesma questão pode ser investigada através de ambos (Coutinho, 2014; Morgado, 2012; Pacheco, 1995).

A investigação quantitativa ou positivista pretende explicar, prever e controlar os fenómenos, procurando regularidades e leis, através da objectividade dos procedimentos e da quantificação das medidas (Almeida & Freire, 2000). De referir que as características fundamentais dos métodos quantitativos são: a orientação para a quantificação e a causa dos fenómenos, a ausência de preocupação com a subjectividade, a utilização de métodos controlados, a objectividade procurada através de um distanciamento em relação aos dados (perspectiva de outsider), a orientação para a verificação, a natureza hipotético-dedutiva, a orientação para os resultados, a replicabilidade e possibilidade generalização, e a assunção da realidade como estática e apresenta uma forte validade externa (Serapioni, 2000). Portanto estes processos, procuram gerar um conhecimento generalizável (Moreira, 2006), podemos concluir que a partir desta perspectiva mantém-se a ideia de que o conhecimento da realidade só é possível a partir do método científico e com

base na perspectiva positivista predomina o método quantitativo e as técnicas quantitativas.

Quadro: 7 Síntese das vantagens e desvantagens da metodologia quantitativa

Vantagens	Desvantagens
Elevada validade externa	Baixa validade interna
Replicabilidade	Não atende a perspectiva do sujeito
Possibilidade de generalização	Não tem em linha de conta a subjectividade do investigador
Recorrem a procedimentos que facilitam a sua aceitação pelos pares	
Capaz de abranger maior número de casos	

Fonte elaboração própria com base em (Cardoso 2010).

- **Paradigma Hermeneutico ou interpretativo**

Também denominado de humanístico, interpretativo, qualitativo, naturalista, etnográfico, construtivista, fenomenológico (Morgado,2012), relaciona-se com o estudo dos significados, atributos e qualidade de fenómenos estudados, mais do que a obtenção de resultados de medida. Da mesma forma Fidalgo (2003), argumenta que “os dados são enquadrados e interpretados em contextos holísticos de situações, acontecimentos de vida ou de experiências vividas, particularmente significativas para as pessoas implicadas” (p. 179). A

metodologia qualitativa permite aceder à complexidade e diversidade da realidade em estudo, de forma contextualizada e enriquecida pelos sujeitos implicados. A referência principal é contextualizada pela necessidade das qualidades das entidades nos processos e significados. Um estudo qualitativo valoriza a qualidade socialmente construída da realidade num quadro construtivista, a relação íntima entre investigador e objecto de estudo e os constrangimentos situacionais que informam a investigação (Denzin & Lincoln, 2000).

Ao referir-nos às características fundamentais do paradigma qualitativo, segundo Janesick, 2000; Serapione, 2000, onde o investigador é o instrumento da investigação que constrói uma narrativa que engloba as vivências e experiências dos participantes, a análise do comportamento humano é realizada do ponto de vista do autor, a observação que poderá ser naturalista (não controlada), havendo algum grau de subjetividade (perspetiva de *insider*), sendo que poderá também existir alguma orientação para a descoberta e para o processo, no seu carácter exploratório, descritivo e indutivo e a sua não regenerabilidade.

Para Morgado (2012), pressupostos norteadores do paradigma interpretativo, qualitativo ou fenomenológico assentam nos seguintes segmentos:

- **Complexidade** – a realidade social e as suas manifestações culturais, representam algo complexo que não pode ser reduzido a um conjunto de variáveis;
- **Subjectividade** – os investigadores estão sempre situados numa dada realidade e trazem sempre consigo a sua subjectividade e valores, que deve ser assumida e negociada;

- **Contextualidade** – a realidade constrói-se a partir de múltiplos factores e a compreensão de um fenómeno, manifestação cultural ou instituição envolve sempre, por definição, a compreensão de determinados contextos
- **Interpretação e significação** – a mesma actividade pode ser interpretada de diversas formas pelos participantes, tendo em conta as relações que estes estabelecem com o fenómeno em estudo. Assim, a interpretação e o significado constituem a essência da investigação qualitativa;
- **Metas de investigação** – as explicações que envolvem casualidade, controle e predição são impossíveis. O objecto é a capacidade de interpretação e compreensão;
- **Aplicabilidade** – a compreensão de um dado contexto pode facilitar a compreensão de outros contextos.

Deste modo, e concordando com Morgado (2012), este paradigma é orientado para a prática, o que permite entrar no mundo pessoal dos sujeitos e compreender os significados e os sentidos atribuídos às situações. Afirma ainda, que no âmbito da educação, a investigação desenvolvida procura essencialmente a compreensão e interpretação dos fenómenos educativos, por oposição à explicação e possibilidade de verificações perseguidas pelo modelo anterior. A partir desta concepção podemos concluir que as investigações desenvolvem-se em cenários naturais, e ocupam-se de aspectos subjectivos da conduta mediante a utilização de entrevistas e da observação participante como técnicas metodológicas mais frequentes (Mendes, 2010).

Quadro: 8 - Vantagens e desvantagens da metodologia qualitativa

Vantagens	Desvantagens
Elevada validade interna	Imprecisão dos dados
Acesso à complexidade	Difícil aceitação por alguns sectores da comunidade científica
Contextualização	Limitações técnicas: pela sua própria natureza presta-se à compreensão profunda de realidades restritas, não pretende generalizar resultados
Riqueza de significados	Lida com pequenas amostras
Acesso ao mundo experiencial dos participantes	
Descrição	
Interpretação	
Subjectividade	

Fonte: elaboração própria com base em (Cardoso 2007).

Quadro: 9- Características comparativas fundamentais dos paradigmas quantitativo e qualitativo Cardoso (2007, p. 140).

Paradigma quantitativo	Paradigma qualitativo
Apoia-se na filosofia positivista, comportamentalista, empirista	Apoia-se nas filosofias fenomenológica – realista, etno-metodológica e interaccionismo simbólico
Estabelece as relações e explica as mudanças	Compreende fenómenos sociais segundo as perspectivas dos participantes
Os métodos e processos são específicos e pré-determinados. As decisões das estratégias de investigação são rígidas	Os métodos e os processos são flexíveis, o desenho da investigação é emergente, podendo ser modificadas as decisões ao longo da investigação
Apoia-se em desenhos correlacionais ou experimentais, de modo a reduzir os enviesamentos e as variáveis externas.	Admite a existência de objectividade tanto na recolha de dados quanto na interpretação desses dados
As investigações maioritariamente, generalizações	visam, As acções são fortemente influenciadas pelos contextos em que ocorrem, são permitir generalizações conceituais
Recolher-se dados para confirmar	Não recolhem dados ou provas para

hipóteses previamente construídas	confirmar ou infirmar numericamente não representadas
Ênfase nos resultados ou produtos da investigação	Ênfase maior no processo de investigação
As amostras são na maioria, amplas estratificadas, com grupo de controle, de selecção aleatória	As amostras das investigações são pequenas, numericamente não representadas
Os métodos e as técnicas mais utilizadas são: experimental, questionário e entrevista estratificada	Os métodos mais utilizados são a observação participativa, análise documental e entrevista aberta (semiestruturada, conversa informal, não estruturada)

Fonte elaboração própria com base em (Cardoso 2010).

No sentido de sustentar e ampliar o pensamento do quadro comparativo acima referenciado podemos assim sublinhar que ambas as metodologias pretendem responder às mesmas questões essenciais, ainda que não haja “contradição, assim como não há continuidade, entre investigação quantitativa e qualitativa. Ambas são de natureza diferente.” (Serapioni, 2000, p. 188). Nas palavras de Minayo e Sanches (1993, p. 239): “nenhuma das duas, porém, é boa, no sentido de ser suficiente para a compreensão completa dessa realidade”. Um bom método será sempre aquele, que permitindo uma construção correcta dos dados, ajude a refletir sobre a dinâmica da teoria. Portanto, além de apropriado ao objecto da investigação e de oferecer elementos teóricos para a análise, o método tem que ser operacionalmente

exequível. Nesta ordem de ideia justifica a utilização de ambas as abordagens pois facilita o alcance dos objectivos preconizados, dadas as forças e as limitações de cada um dos métodos, a sua combinação permite atingir um grau de validade interna e externa muito positivo, o que assegura, por sua vez, que as políticas de acção desenhadas sejam concretos e adequados aos sectores sociais que se pretende atingir.

Na análise efectuada constatamos que, a validade de uma metodologia não pode ser aferida em abstracto, mas antes em relação ao problema e aos objectivos a que pretende responder, assim, é na sua utilidade prática que encontramos a chave para a escolha dos métodos de investigação (Serapioni, 2000). Por isso é imprescindível na investigação social a conjugação e articulação da metodologia quantitativa, enquanto dimensão que explica o fenómeno mensuravel que apartir de dados estatísticos e numéricos e a metodologia qualitativa que ao contrário da anterior, vai muito além das manifestações externas aprofundando e clarificando o fenómeno em estudo através do uso da linguagem como representação simbólica da realidade.

- **Paradigma crítico**

Tal como os paradigmas positivista e quantitativo, o paradigma crítico, viria a ser alvo de severas críticas por parte de outro grupo de autores, assim, a grande novidade do paradigma crítico e como refere Coutinho (2012), “é a introdução explícita da ideologia no processo de produção do conhecimento científico” (p.20). Para Habermas (1974), os diferentes paradigmas de investigação estão sempre ligados e dependentes de determinados interesses sociais. A investigação em ciências exactas utiliza uma metodologia, técnico/instrumental e Habermas (1974), conclui que o conhecimento produzido sob tal paradigma obedece a um interesse técnico. Na realidade

este paradigma apresenta a nível metodológico algumas semelhanças com o paradigma qualitativo, mas a inclusão da componente ideológica confere-lhe um cariz mais interventivo. (Apple, 1979; Coutinho, 2014; Gomez *et al.* 1996; Morgado, 2012). Para uma melhor especificação da visão que se pode ter sobre os paradigmas de investigação, passamos a apresentar a respectiva síntese onde se comparamos as características encontradas dos três paradigmas estudados:

Quadro : 10 - Comparação de critérios entre paradigmas

	Positivista	Interpretativo	Crítico
Denominações	Empírico-analítico Objetivista,realista Quantitativo Racionalista	Humanista Naturalista Hermenêutico Qualitativo Ecológico Fenomenológico Etnográfico	Sócio crítico Orientação a mudança Investigação acção Emancipatório Ciência Crítica da Educação
Fundamento teórico	Positivismo Pós-positivismo Empirismo	Fenomenológico Interaccionismo Simbólico Antropologia	Teoria crítica Praxeologia
Natureza da realidade	Única, objectiva Estática, dada	Múltipla Dinâmica	Múltipla Dinâmica

(Ontologia)	Fragmentável Convergente	Construída Holística	Construída Holística Divergente
Lógica	Hipotética- dedutiva	Indutiva/descritiva Interpretativa	Indutiva
Tipo de conhecimento	Generalizações Leis nomotéticas Técnico	Explicação ideológica Hipóteses de trabalho Prático, Indutivo	Explicação ideográfica Emancipador Mudança, Prático
Finalidade Investigação	Descrever, Analisar Explicar, Prever Controlar fenómenos Verificar teorias Construir teorias Procurar leis	Compreender Interpretar Descobrir significados Hipóteses de trabalho	Emancipar Melhorar Transformar Crítico Identificar mudança
Valores (axiologia)	Excluídos Livre de valores Neutralidade	Incluídos Explícitos Influente	Integrados Compartilhados
Ética	Extrínseca	Intrínseca	Intrínseca
Relação sujeito/objeto	Independentes Distanciados Neutralidade	Dependência Inter-relacionadas	Inter-relação por compromisso Investigador é

	Investigador externo	Implicação do investigador	mais um dos participante
Relação teoria e prática	Independentes Teoria é norma para a prática	Relacionadas, unidas Retroalimentação mútua	A prática é a teoria em ação Relação dialética
Papel da teoria	Construção e verificação de teoria	As construções teóricas emergem da situação	As construções teóricas emergem de forma cooperativa
Estilo do investigador	Interventivo	Seletivo	Participativo
Desenho do estudo	Determinado	Emergente	Negociado
Quadro da investigação	Laboratório	Natural	Circunscrito
Condições para a recolha de dados	Controladas	Livres	Em gestão

Fonte elaboração própria com base em (Cardoso 2010).

- **Opção metodológica**

Os resultados do estudo realizado, demonstraram que existe um vasto conjunto de limitações de cada uma das metodologias, por isso optamos pela

realização de um estudo misto. Assim a nossa metodologia pautar-se-á pela utilização de métodos quantitativos representados pelo questionário cujo tratamento estatístico será mediante o programa SPSS e qualitativos através da entrevista que constitui uma ferramenta interactiva, não obstante alguns dos objectivos formulados nos remeterem imediatamente para o âmbito da análise documental, pela natureza das fontes disponíveis.

Deste modo, faremos uso de metodologias quantitativas e qualitativas de forma complementar, recorrendo, como métodos de recolha de dados, ao questionário, à entrevista e à análise documental. A escolha de educadores e professores como interlocutores privilegiados radica numa visão do docente como co-construtor do conhecimento, como elemento activo e privilegiado na transposição do currículo prescrito para o currículo vivido nas salas de aula (Pacheco, 2005a).

5.4. Descrição da população e da amostra

Para Fortin (2009, p. 68), “a **população** é um grupo de pessoas ou elementos que tem características comuns, sobre a qual se faz o estudo. É o conjunto de todos os elementos ou resultados da investigação”.

Na perspectiva de Mendes & Manuel (2016), a **amostra** é a fracção ou porção de uma população junto da qual são recolhidas as informações necessárias ao estudo. Já Almeida & Freire (2000), consideram as amostras como os grupos de sujeitos junto dos quais a investigação se vai concretizar, ou os conjuntos de ocorrências ou comportamentos registados. A amostragem tem um impacto importante sobre a qualidade dos resultados, devendo ser, o mais possível, representativa da população. O mesmo autor refere que a significância das inferências que possam vir a ser feitas passa, pela qualidade das amostras junto das quais os dados foram recolhidos. A significância de

uma amostra refere-se ao número de elementos que a constitui, ao passo que a sua representatividade se refere à sua qualidade.



Gráfico 1. Ciclo de amostragem. Fonte adaptada Fox (1981,389).

Conforme espelha o gráfico, na perspectiva de Fox, o universo ou população é constituído por todos os sujeitos a quem se convida a participar num estudo de investigação ou seja amostra convidada. Porém, há que ter em conta que nem todos estarão dispostos a participar do estudo. Por isso aqueles que estiverem disponíveis chamaremos de amostra participante, e é deste grupo que obteremos a informação e os dados para darmos resposta ao problema identificado. Para a nossa pesquisa tratando-se de um estudo empírico, a delimitação dos sujeitos de pesquisa revelou-se indispensável, pelo que, no processo de selecção da população e da amostra procurou-se

salvaguardar a homogeneidade possível, desenvolvendo um procedimento de amostragem, adequado às características do instrumento em questão.

Assim de modo a tornar significativa a amostra, seleccionou-se de forma aleatória numa primeira fase dependendo da disponibilidade dos sujeitos, 250 entre educadores e professores do ensino primário de Benguela e Lobito. Após a distribuição dos inquiridos colaboraram na investigação um total de 200 docentes, 124 de Benguela e 76 do Lobito. Em termos de nível de docência, os docentes do ensino primário representavam 52.0% do total e os do pré-escolar 48.0%.

5.5. Instrumentos de investigação de recolha de dados

Uma vez que se determinaram quais as informações que se pretende recolher, foi elaborada uma estratégia de recolha de informações, estratégia, que por sua vez, exigiu o recurso a métodos de recolha de informações, dos quais destacamos a prática da entrevista, o recurso ao questionário e a análise documental. A análise estatística foi efectuada com o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 22.0 para Windows.

O mesmo envolveu medidas de estatística descritiva (frequências absolutas e relativas, médias e respectivos desvios-padrão) e estatística inferencial. O nível de significância para aceitar ou rejeitar a hipótese nula foi fixado em $(\alpha) < 0,05$ Para testar as hipóteses utilizou-se o teste de Mann-Whitney pois estamos sempre a comparar dois grupos em variáveis dependentes de tipo ordinal. Para facilidade de interpretação apresentou-se nas estatísticas descritivas os valores das médias e não os valores das ordens médias.

- **Inquérito por Questionário**

Inquérito define-se segundo (Hill & Hill, 2000, p. 84), como “um processo de recolha sistematizada, no terreno, através de inquirição de dados susceptíveis de poderem ser comparados”. Diferenciam-se na sua tipologia, consoante o grau de directividade das perguntas e a presença/ausência do investigador no acto do inquérito.

Dada a ausência do investigador perante o uso de inquérito por questionário, instrumento utilizado neste estudo, deve ter-se especial cuidado na formulação das perguntas e na forma mediatizada de contacto com os inquiridos, uma vez que não há hipótese de esclarecimento de dúvidas no momento da inquirição. Assim, o sistema de perguntas deve ser extremamente bem organizado, de modo a ter uma coerência intrínseca e configurar-se de forma lógica para quem a ele responde, ou seja, é fundamental um bom planeamento. O inquérito por questionário, como instrumento de recolha de dados é susceptível de ser administrado a um grande número de pessoas, ou seja, a uma quantidade significativa de um universo (De Ketele & Goegiers, 1993; Pacheco *et al*, 1996; Pardal & Correia, 1995).

Na opinião de Quivy e Campenhoudt (1998,p.189, ap. Morgado, 2012,p.76), é uma técnica especialmente adequada para “o conhecimento de uma população, enquanto tal as suas condições e modos de vida, os seus comportamentos, os seus valores ou suas opiniões”, bem como para a “análise de um fenómeno social que se julga poder apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão”. O recurso ao inquérito por questionário visou recolher opiniões que pudessem dar resposta ao problema identificado.

Este instrumento consiste na recolha de dados por meio da inquirição de indivíduos, assentando na medição e comparação de grandes quantidades de dados que se consideram mensuráveis. Os questionários podem apelar a respostas estruturadas e não estruturadas. No caso das respostas estruturadas, utiliza-se frequentemente uma escala através da qual os sujeitos exprimem o grau da sua aprovação ou rejeição em face de uma dada afirmação, supondo que uma resposta numa escala corresponde a uma medida quantitativa dessa mesma aprovação ou rejeição (Tuckman, 2002) é o caso da escala de *likert* em 4 pontos que escolhemos para a presente investigação.

As questões que devem ser tidas em conta para justificar a opção por uma entrevista ou um inquérito são apresentadas de forma simplificada por Tuckman (2002): o questionário requer menores custos, permite abranger um número vasto de sujeitos, as fontes de erro limitam-se ao questionário e a amostra e tem uma razoável fidelidade total; por outro lado, não oferece grandes possibilidades de personalizar, questionar ou aprofundar as questões com cada sujeito, tem baixa taxa de resposta, e prende-se muito com a capacidade de expressão escrita (sendo por isso inadequado com algumas populações (pp.321- 322).

Acrescentam-se ainda outras limitações, nomeadamente a dificuldade da sua construção, a de ser respondido por indivíduos com menos nível cultural (Tuckman (2002). Relativamente às suas vantagens, é de destacar o contributo de Fortin (1999), ao afirmar que há maior garantia de anonimato, e maior liberdade de resposta, e ainda há uniformidade da sua apresentação, as questões são sempre apresentadas pela mesma ordem, com as mesmas instruções, o que assegura a uniformidade das condições de medida, assegura a fidelidade e facilita a comparação entre sujeitos. Por seu turno, Ghiglione Malaton (2005), consideram que um questionário é um instrumento

rigorosamente estandardizado, tanto no texto das questões como na sua ordem. Referem ainda que, para garantir a compatibilidade das respostas de todos os indivíduos, “é indispensável que cada questão seja colocada a cada pessoa da mesma forma, sem adaptações nem explicações suplementares” que resultam da iniciativa do inquiridor. Como já referimos, optamos por uma metodologia mista, o que nos permite contornar as limitações de cada um dos métodos através da sua conjugação. Assim, optamos por delinear um questionário que nos permitiu atingir um grande número de respondentes. Entendemos que seria necessário complementar cruzar estas informações com a entrevista semiestruturada a um pequeno número de sujeitos em condições semelhantes.

Para Moreira (2004), a construção de um inquérito compreende à partida a construção de três etapas: preparação, formulação e redacção das perguntas e organização. Este processo teve início com a revisão da literatura existente sobre o assunto, uma consulta aos estudos já realizados sobre as competências específicas dos educadores de infância.

O questionário que utilizamos nesta investigação foi estruturado em duas partes principais: uma relativa aos dados demográficos dos inquiridos (sexo, idade, habilitações literárias, tempo serviço), a outra relativa as competências de forma geral e específica. O questionário foi construído por itens de resposta tipo *Likert*, numa escala de 1 a 4.

As questões foram elaboradas tendo em conta as seguintes variáveis: sexo, idade, tempo de serviço, habilitações literárias. As questões do questionário foram elaboradas tendo em consideração as seguintes Dimensões: (i) concepções sobre o conceito de competências (ii) competências específicas dos docentes de Educação Pré- Escolar, (iii);

competências consideradas essenciais no final da EPE nas Áreas de Formação Pessoal e Social, conhecimento do mundo, e expressão e comunicação.

Quadro: 11 - Estrutura Básica dos Questionários

QUESTIONARIO PARA EDUCADORES E PROFESSORES DO ENSINO PRIMÁRIO	
DESIGNAÇÃO DAS DIMENSÕES	
1. Identidade profissional	
2. 1ª Dimensão Concepções sobre o conceito de competências	<ul style="list-style-type: none"> • Competências Gerais • Interpessoais • Sistémicas
3. 2ª Dimensão Competências específicas dos Educadores do Pré-escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Formação Básica • Didático Disciplinar • Práticas Escolares
4. 3ª Dimensão Competências consideradas essenciais no final da EPE	<ul style="list-style-type: none"> • Formação Pessoal e Social • Conhecimento do mundo • Domínio da Expressão, • Domínio Comunicação Oral, • Domínio Abordagem à Leitura e Escrita,

- | | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none">• Domínio Abordagem à Matemática. |
|--|---|

Qualquer avaliação pode ser subjectiva, por isso para evitarmos subjectividade inerente aos questionários e entrevista por nós aplicados, os itens formulados foram submetidos num processo de análise e selecção qualitativa, durante o qual alguns itens foram reformulados e/ou eliminados e outros inseridos tais como a importância das competências.

Recorreu-se à consulta de dois especialistas os orientadores, com prestígio na área das didácticas, com vista à validade de constructo, tendo-se levado a cabo um processo de acordo entre estes. Uma vez validado sobre o ponto de vista conceptual (validade de constructo), o questionário foi submetido a um pré-teste em pequena escala, em condições semelhantes às da sua aplicação definitiva, que visou analisar o conteúdo e a forma dos itens quanto à sua clareza e compreensibilidade, concretamente foi aplicado a uma amostra de 45 respondentes (educadores e professores).

No momento da aplicação do questionário, foi-lhes pedido, não apenas que procedessem ao seu preenchimento, mas também que exprimissem por escrito ou oralmente as dúvidas ou comentários que quisessem fazer. A aplicação do questionário a um grupo de sujeitos próximo dos destinatários da prova visa corrigir os itens que possam apresentar ambiguidades ou dificuldades de compreensão e detectar os erros de formulação que possam existir (Almeida & Freire, 2000).

Quadro: 12 - Membros da validação e pré testagem do questionário

MEMBROS	ORGANIZAÇÃO
Dr. Tomás Sola Martínéz	Departamento de Didáctica e Organização Escolar da Universidade de Granada
Dr. Juan Antonio López Núñez	Departamento de Didáctica e Organização Escolar da Universidade de Granada

Fonte: Elaboração própria

Quanto à validade e fiabilidade de um instrumento, de acordo com (Coutinho, 2014), devemos sempre “*reportar os cálculos dos indicadores da fiabilidade e validade não ao instrumento em si mesmo, mas aos dados com ele obtidos*” (p.117), ou seja, não podemos esquecer que vamos descrever as propriedades de um teste/questionário a partir da forma como se avaliou/aferiu as variáveis de um estudo concreto; por isso, um instrumento pode reunir determinados atributos (ser válido e fiável) num dado grupo ou situação e não noutra, pode ser um bom teste num país e noutra não (Coutinho, 2014).

Outro aspecto que devemos também ter em conta, é que a grandeza numérica dos coeficientes obtidos que irá determinar a sua aceitação/rejeição como “adequados”, deve sempre ser ponderada com cuidado, porque directamente é associada à heterogeneidade das amostras e às características do próprio teste (o seu tamanho, a forma como está redigido, a forma e o tempo de aplicação, entre outros).

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,827	193

Tabela: 1- Coeficientes de confiabilidade dos questionários

Os dados obtidos dos procedimentos estatísticos utilizados para medir a fiabilidade (**Alfa de Cronbach**) espelham que os questionários para recolha de dados são fiáveis pois em nenhum momento se encontrou abaixo de 0,7.

Os questionários foram administrados anonimamente, de modo a garantir a confidencialidade, e a confiança dos participantes, procedidos de uma introdução prévia que explicava os objectivos desta investigação. Para o nosso estudo, e de acordo com a temática abordada, decidimos recorrer à totalidade dos docentes, ou seja, à população pertencente aos diferentes centros infantis e escolas do ensino primário dos municípios de Benguela e Lobito no total de 250 docentes, tendo colaborado 200 docentes.

A tomada de decisão deveu-se ao facto de considerarmos uma mais-valia em relação a percentagens de respostas obtidas e, conseqüentemente, quanto à facilidade de distribuição e recepção dos instrumentos de recolha de dados, pois na sua maioria faziam parte dos professores a serem formados pela autora do trabalho. Contudo, e consciente da possibilidade de não devolução da totalidade dos questionários procurou-se constituir uma amostra representativa da população em estudo que nos permitisse compreender a natureza dos fenómenos, que no dizer de Bryman e Cramer (1993), “uma amostra é considerada representativa quando pode ser tratada como se fosse a

própria população” (p. 22). Não obstante conseguimos como referido, um retorno, aceitável de 200 isto é, da população, constituída por 250 docentes, entre educadores de infância especificamente do Pré-Escolar e professores do ensino primário 2013/2016.

Quadro: 13- Estrutura da Entrevista

DESIGNAÇÃO DAS DIMENSÕES	OBJECTIVOS
Legitimação	Legitimar a entrevista Informar os objectivos da entrevista Motivar o entrevistado para o seu contributo ao projecto de investigação
1ª Dimensão Concepções sobre o conceito de competências	Recolher informações sobre as percepções dos educadores de infância e professores do ensino primário sobre o conceito de competências gerais, sistémicas e interpessoais.
2ª Dimensão Competências específicas dos docentes Educação Pré-escolar	Recolher informações sobre as competências de formação básica, formação disciplinar e prática escolar

<p>3ª Dimensão</p> <p>Competências consideradas essenciais no final da EPE</p>	<p>Caracterizar as relações entre as perspectivas e as práticas quanto as competências consideradas essenciais no final da EPE,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formação pessoal e do mundo • Domínio das Expressões, • Domínio Comunicação Oral, • Domínio Abordagem à Leitura e Escrita, Domínio Abordagem à Matemática.
--	---

O inquérito por entrevista é uma das técnicas de colecta de dados mais utilizada no âmbito das ciências sociais (Gil 2008, p.109), sendo adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes, Selltiz et al. (1967, p. 273, ap. Gil, 2008).

A entrevista como um método de recolha de informação consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, cujo grau de pertinência validade e fiabilidade é analisados na perspectiva dos objectivos da recolha de informação (De Ketele & Roegiers 1993). Na investigação qualitativa, a entrevista deve ser flexível, procurando ir ao encontro do ponto de vista dos participantes na pesquisa. Ressalta-se que a

epistemologia do acto de pesquisar é uma realidade, iluminada na construção dialéctica, é um constante vir-a-ser que será configurado durante a sua trajectória, isto é, a partir dos cenários que emergem dos actos de fazer e de conhecer (Tuckman, 2002).

A este respeito, Esteves (2006), salienta que a entrevista carece de um propósito, cujo tema, os objectivos e as dimensões, devem ser bem definidas, sendo essencial utilizar uma linguagem acessível e ter uma imagem do entrevistado, procurando caracterizar cuidadosamente a sua pessoa. A entrevista é uma das estratégias mais utilizadas na investigação educacional. Na sua essência, a entrevista é um acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual, os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde. É utilizado quando se pretende conhecer o ponto de vista do outro (Esteves 2006).

Tratando-se de um estudo de metodologia mista, cuja intenção central residiu em estudar as formas de articulação entre as competências específicas dos educadores de infância e as consideradas essências no final da Educação Pré-Escolar inerentes a prossecução das aprendizagens, a utilização da entrevista constituiu-se essencialmente adequada para analisar ambiguidades encontradas nos os sentidos que os atores dão às suas práticas e a leitura que fazem das suas próprias experiências. Assim, as principais vantagens da entrevista prendem-se com a profundidade dos elementos de análise recolhido e com a flexibilidade e pouca directividade, que permitem respeitar. A análise de conteúdo é o método de análise de dados complementares das entrevistas, em Ciências Sociais (Seabra, 2010).

As vantagens da entrevista, face ao questionário, residem nas vastas possibilidades que oferece de personalizar as questões a cada sujeito, de questionar e aprofundar temas sugeridos pelos entrevistados possui ainda uma boa proporção de respostas, pode ser utilizada com todos os segmentos da população e, não exige uma boa expressão escrita, há uma maior flexibilidade, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente, especificar algum significado para garantir que esteja certo, permite obter dados que não se encontram em fontes documentais e que sejam relevantes e significativos (Tuckman, 2002).

A entrevista apresenta algumas limitações, “que podem ser superadas se o investigador for experiente ou tiver muito bom senso” (Marconi e Lakatos 1994, p.86). Pela negativa, destaca-se o número limitado de sujeitos a que pode ser aplicada; incompreensão por parte do informante, do significado da pergunta da pesquisa, podendo levar a uma falsa interpretação; possibilidade de o entrevistado ser influenciado, consciente ou inconscientemente, pelo questionador, pelo seu aspecto físico, suas atitudes, ideias, opiniões (Tuckman, 2002).

A selecção dos entrevistados e o conteúdo da entrevista foram cuidadosa e antecipadamente preparados para assegurar a pertinência, a validade e a fiabilidade da informação (De Ketele & Roegiers, 1993), tendo em conta a perspectiva dos objectivos da recolha de informação. Para tal, elaborou-se um guião de entrevista e fez-se a identificação dos elementos que iriam prestar informações que permitissem esclarecer várias interrogações em função do que pretendíamos como informação tendo em conta os objectivos de estudo.

- **Pré testagem da entrevista**

O guião de entrevista passou por um processo de verificação e correcção de alguns aspectos que deveriam ser acrescentados que foi adaptada à estrutura e pertinência do conteúdo pelos orientadores, na qualidade de especialista de reconhecida experiência e de renome nacional e internacional no campo da Investigação em Educação. A escolha dessa técnica justifica-se na ideia de testar respostas, investigar motivos e sentimentos, coisa que o inquérito nunca poderá fazer (Bell, 2004).

Assim, para a recolha de dados por meio desta técnica, fornecemos o guião de entrevista aos entrevistados com a devida antecedência, contendo perguntas abertas sobre o conteúdo de estudo. De referir que procuramos obter opiniões sobre as competências específicas dos educadores de infância (de formação básica, formação disciplinar e prática) para melhor percepção das mesmas. Realizaram-se assim, entrevistas a três educadoras de infância e a três professores da primeira classe do ensino primário de Benguela e Lobito como se apresenta.

Codificação Função/cargo que desempenha na instituição
E1. Educadora Responsável do Centro Infantil das Irmãs Franciscanas do Cavaco -Benguela
E2. Educadora Responsável do Centro Infantil da Pecuária Benguela
E3. Educadora do Centro Infantil do Lobito
P1. Professor do ensino primário da Escola da Irmãs Franciscanas do Cavaco Benguela

P2. Professora do ensino primário da Escola 1008 Benguela

P3. Professor do ensino primário da Escola da 100 Lobito.

Tabela: 2- Caracterização dos entrevistados

A amostragem realizada foi de conveniência. Os entrevistados tinham um tempo de serviço e experiência aceitável, alguns pertenciam à direcção, também exercem a função de educadores e professores, o que nos permitiu ter acesso a uma maior variedade de exposições do fenómeno estudado. Deste modo e com base no guião de entrevista, e atendendo ao problema e aos objectivos da investigação, foi possível delinear uma grelha de análise para as entrevistas.

As entrevistas foram realizadas na hora e datas marcadas para cada um dos entrevistados, que foram informados dos objectivos da investigação e consentiram que as entrevistas fossem gravadas de acordo com o proposto por Ghiglione & Malaton (1993). Para garantir o anonimato dos entrevistados, as suas entrevistas foram codificadas com as expressões “E1, E2, E3, P1, P2, P3,” respectivamente.

De acordo com Bogdan & Biklen (1994), a transcrição inclui elementos de identificação da entrevista, nomeadamente a data e o local de realização, o nome do entrevistado (posteriormente substituída por um código), e reservou-se uma margem ampla para a codificação. Este instrumento de recolha de dados alertou-nos para a necessidade de ter em conta alguns cuidados e procedimentos rigorosos. Assim, foi entregue a cada entrevistado um protocolo da entrevista que continha os objectivos do estudo, a garantia de confiabilidade e outras informações de carácter ético considerado relevante, tendo os mesmos dado o seu consentimento através da assinatura do

respectivo protocolo. Procedemos à legitimação da entrevista, pedimos autorização para proceder à sua gravação. A entrevista teve início com uma breve conversa informal, manifestando que o nosso interesse se circunscrevia a compreensão das suas opiniões relativamente ao objecto do nosso estudo.que está relacionado com as competencias especificas dos educadores em causa, Estes procedimentos levaram-nos a considerar que estávamos em condições de afirmar que os entrevistados manifestaram uma total vontade perante a situação. Não foi diicil por se tratar de gente conhecida.

- **Análise documental**

A análise documental é considerada por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005), como uma espécie de análise de conteúdo correspondente a uma observação de artefactos escritos (p. 143), e incide sobre documentos publicados acerca da temática quer sejam de teor teórico, estudos académicos, publicações oficiais, ou documentos pessoais. Os documentos podem ser analisados em busca de frequências ou contingências e podem servir como substitutos de registos de actividade que o investigador não pode observar directamente (Stake, 2009, p. 85).

Uma vez que os documentos pretendem elucidar pontos de vista e iluminar, discutir, enriquecer, esclarecer as diversas abordagens da matéria em estudo, será, neste caso, utilizada a informação daí retirada para triangulação com dados recolhidos através de outras técnicas, mais concretamente, com resultados veiculados pelos questionários e acrescidos às informações recolhidas através das entrevistas. Neste sentido, tentámos seleccionar documentos variados, ao longo de todo o desenvolvimento do estudo, abrangendo referências teóricas, académicas e oficiais publicadas acerca do tema. A análise de documentos mostrou-se adequada à realização do estudo,

tendo em conta as vantagens que ofereceu em termos de acesso e expansão da informação (De Ketele & Roegier, 1996), já que era pretensão construir um quadro com certa amplitude, em termos de informações sobre as competências dos educadores de infância e as consideradas essenciais no final da Educação-Pré-Escolar nos municípios de Benguela e Lobito.

Esta técnica mostrou-se também relevante para a confrontação de informações recolhidas através de outros procedimentos de recolhas de dados (entrevista e questionário). Juntamente com a análise estatística, a análise de conteúdo, como já nos referimos, é a técnica mais utilizada, podendo esta incidir sobre diferentes discursos (Pacheco *et al*, 1996).

Esta metodologia requer do autor uma tarefa de desocultação, a procura do não dito, através de um esforço de interpretação entre a objectividade e a subjectividade. No presente estudo, recorreremos à análise de conteúdo para a análise dos dados qualitativos obtidos, quer através da entrevista semiestruturada, quer dos dados documentais relativos as competências específicas dos Educadores de infância, quer dos normativos como planos curriculares e orientações curriculares do Pré- Escolar.

CAPITULO VI : ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo iremos apresentar os resultados através de uma análise descritiva, como atrás se especificou. Assim, em primeiro lugar, apresentaremos a caracterização dos participantes. De seguida, procederemos à apresentação dos resultados de acordo com as dimensões e seguindo as questões do questionário. Ao longo da discussão dos resultados tentaremos responder aos objectivos a que nos propusemos na introdução à presente tese, com base na articulação entre os resultados encontrados e os contributos teóricos analisados (Pacheco, 2006), ou seja, reportar-nos-emos as competências específicas dos educadores de infância em Angola, caso dos centros infantis de Benguela e Lobito, enfatizando a percepção do conceito de competências por parte dos educadores do pré escolar e professores do ensino primário, as competências que deve ter o educador do Pré-Escolar e que competências são consideradas essenciais no final da educação Pré-Escolar para que permita a continuidade no ensino primário, a partir dos conteúdos programáticos e os seus efeitos sobre o campo do currículo do ensino pré-escolar.

Para uma melhor percepção dos nossos objectivos, destacam-se os dados relativos aos educadores e aos professores do ensino primário, por serem o alvo principal do estudo e por defendermos que estes actores curriculares desempenham um papel importante na passagem do currículo prescrito ao currículo real, e conseqüentemente, para a realidade das aprendizagens dos alunos, uma vez que nenhuma alteração curricular pode ter sucesso se não contar com o apoio e a adesão destes, que são chamados a implementá-la (Seabra, 2010). Subdividimos em quatro grandes blocos. Primeiramente apresentaremos as percepções dos educadores do pré-escolar e professores do ensino primário sobre o conceito de competências. Em segundo lugar apresentaremos as competências específicas dos educadores de

infância tendo em conta competências de formação básica, didáctico disciplinar e prático escolar. Em terceiro apresentaremos as competências consideradas essenciais no final do pré-escolar e que permitem a continuidade no ensino primário. Por último apresentaremos os resultados dos documentos normativos do pré-escolar em Angola.

6. Apresentação, análise e interpretação dos resultados da pesquisa

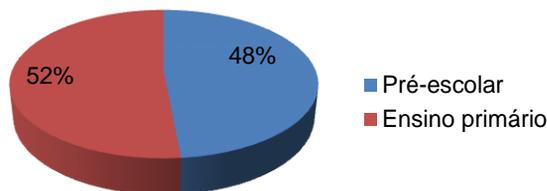
Análise estatística

A análise estatística envolveu medidas de estatística descritiva (frequências absolutas e relativas, médias e respetivos desvios-padrão) e estatística inferencial. O nível de significância para rejeitar a hipótese nula foi fixado em $p < 0,05$. Para testar as hipóteses utilizou-se o teste de Mann-Whitney pois estamos sempre a comparar dois grupos em variáveis dependentes de tipo ordinal. Para facilidade de interpretação apresentou-se nas estatísticas descritivas os valores das médias e não os valores das médias das ordens. A análise estatística foi efectuada com o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 22.0 para Windows.

6.1. Caracterização da identidade profissional dos participantes

Podemos caracterizar os sujeitos envolvidos nesta investigação mediante os dados pessoais e profissionais recolhidos através dos questionários, a saber: género, idade, nível de docência, habilitações académicas e tempo de serviço. Colaboraram na investigação um total de 200 docentes, 124 da província de Benguela e 76 da província do Lobito.

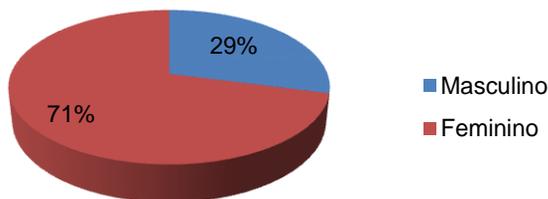
Gráfico: 2 – Nível de docência



Em termos de nível de docência, os docentes do ensino primário representavam 52.0% do total e os do pré-escolar 48.0%.

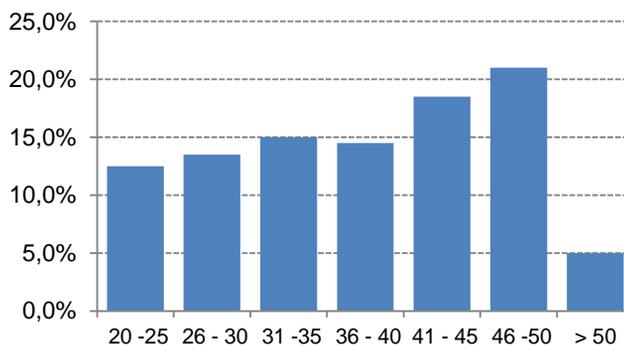
Gráfico: 3 – Género

No que se refere ao género, 71.0% dos docentes eram do género feminino.



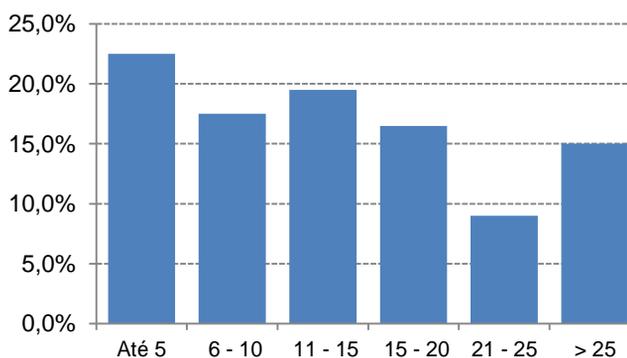
Como decorre da análise do gráfico 2, a grande maioria dos docentes é do género feminino, sendo apenas (29%) do género masculino. A sub-representação feminina (71%) traduz a realidade do ensino em Angola que a maioria dos professores a leccionar no país são do sexo feminino.

Gráfico: 4 – Escalões etários



A média de idades dos docentes era de 37.9 anos (DP = 9.2 anos), variando entre um mínimo de 20 anos e um máximo de 58 anos. A maioria encontrava-se no escalão etário 46-50 anos (21.0%).

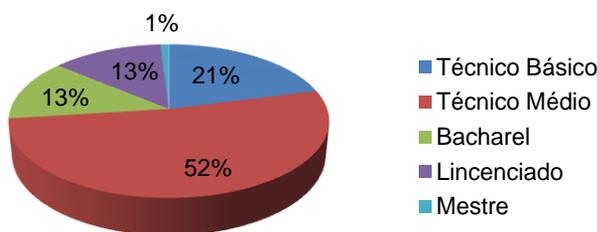
Gráfico: 5 – Tempo de serviço



Relativamente ao tempo de serviço, a média era de 14.6 anos (DP = 9.8 anos), com um mínimo e um máximo de respectivamente, 1 e 38 anos. Predominavam os docentes com menos de 6 anos de tempo serviço (22.5%).

O número de anos de serviço dos respondentes é muito variado, como se observa no gráfico 3.

Gráfico : 6 – Habilitações académicas



Por último, em termos das habilitações académicas, um pouco mais de metade tinha o ensino técnico médio, 21.0% tinha o ensino técnico básico e 13.0% era licenciado ou bacharel.

6.2. Resultados da pesquisa referentes ao conceito de competências

Passaremos agora apresentar os resultados recolhidos sobre as percepções dos professores do ensino primário e educadores em Educação Pré-Escolar sobre o conceito de competências. Nas tabelas seguintes podemos apreciar as respostas dos inquiridos nas diversas dimensões de avaliação. Em cinza claro evidenciamos as respostas mais frequentes (moda).

Neste contexto, interessa-nos perceber se a formação a que se tem sujeitoado os angolanos especificamente em educação pré-escolar em Benguela e Lobito correspondem as competências necessárias a este nível comparadas com as propostas do projecto Tuning, pois o termo “competências “ no âmbito europeu está ligado ao processo de harmonização transparente de títulos.

No domínio das competências gerais a afirmação com a qual os sujeitos mais concordaram foi: *A competência é dominar os métodos de estudo* (73%) e a que mais discordaram foi: *a competência refere-se a um conjunto de conhecimentos (saber-saber)* (44.0%).

Tabela: 3 - Competências gerais

		1	2	3	4
1- A competência refere-se a um conjunto de conhecimentos (saber-saber).	Freq	44	44	87	25
	%	22.0%	22.0%	43.5%	12.5%
2- A competência refere-se a um conjunto de atitudes (saber-ser).	Freq	28	24	118	30
	%	14.0%	12.0%	59.0%	15.0%
3- A competência refere-se a um conjunto de comportamentos (saber-fazer).	Freq	40	41	78	41
	%	20.0%	20.5%	39.0%	20.5%
4- A competência refere-se a avaliação dos alunos perante situações novas, que exigem uma articulação de conhecimentos.	Freq	32	27	93	48
	%	16.0%	13.5%	46.5%	24.0%
5- A competência refere-se a preocupação com os conhecimentos básicos dos alunos.	Freq	38	43	75	44
	%	19.0%	21.5%	37.5%	22.0%
6- A competência é dominar os conhecimentos básicos da profissão	Freq	52	28	75	45
	%	26.0%	14.0%	37.5%	22.5%
7- A competência é saber utilizar a comunicação oral em língua nacional	Freq	43	41	76	40
	%	21.5%	20.5%	38.0%	20.0%
8- A competência é dominar os métodos de estudo.	Freq	28	26	83	63
	%	14.0%	13.0%	41.5%	31.5%

9- A competência é desenvolver habilidades de gestão de informação.	Freq	32	41	74	53
	%	16.0%	20.5%	37.0%	26.5%
10- As competências gerais são conhecimento do perfil do aluno da educação pré-escolar na transição para o ensino primário.	Freq	33	30	80	57
	%	16.5%	15.0%	40.0%	28.5%

Legenda : 1 - Discordo totalmente 2 – Discordo 3 – Concordo 4 - Concordo plenamente

Ao aplicar o teste de Mann-Whitney, para saber se os docentes do pré-escolar e os docentes do ensino primário têm concepções diferentes das competências gerais, encontramos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela: 4 – Competências gerais: significância das diferenças

	Pré-escolar		Ens. primário		Z
	M	DP	M	DP	
1- Refere-se a um conjunto de conhecimentos (saber-saber).	2.60	.94	2.34	.99	-1,976*
2- Refere-se a um conjunto de atitudes (saber-ser).	2.86	.92	2.65	.82	-1,764
3- Refere-se a um conjunto de comportamentos (saber-fazer).	2.56	1.00	2.64	1.06	-,706

4- Refere-se a avaliação dos alunos perante situações novas...	2.99	.96	2.59	.97	3,06 5**
5- Refere-se a preocupação com os conhecimentos básicos dos alunos.	2.80	1.05	2.46	.99	2,50 8*
6- É dominar os conhecimentos básicos da profissão	2.31	1.24	2.81	.90	2,77 4**
7- É saber utilizar a comunicação oral em língua nacional	2.47	1.11	2.65	.97	1,05 6
8- É dominar os métodos de estudo.	3.13	1.00	2.69	.96	3,57 0***
9- É desenvolver habilidades de gestão de informação.	2.79	1.10	2.69	.95	-,995
10- As competências gerais são conhecimento do perfil do aluno da educação pré-escolar na transição para o ensino primário.	2.90	1.06	2.72	1.004	- 1,39

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$ *** $p \leq .001$

Quanto a competência refere-se a um conjunto de conhecimentos (saber-saber), $Z = -1.976$, $p = .048$, os docentes do ensino pré-escolar concordam significativamente mais com a afirmação do que os docentes do ensino primário.

Já a competência refere-se a avaliação dos alunos perante situações novas, que exigem uma articulação de conhecimentos, $Z = -3.065$, $p = .002$, os docentes do ensino pré-escolar concordam significativamente mais com a afirmação do que os docentes do ensino primário.

Relativamente a competência refere-se a preocupação com os conhecimentos básicos dos alunos, $Z = -2.508$, $p = .012$, os docentes do ensino pré-escolar concordam significativamente mais com a afirmação do que os docentes do ensino primário.

No concernente a competência é dominar os conhecimentos básicos da profissão, $Z = -2.774$, $p = .006$, os docentes do ensino primário concordam significativamente mais com a afirmação do que os docentes do pré-escolar.

Se a competência é dominar os métodos de estudo, $Z = -3.570$, $p = .001$, os docentes do ensino pré-escolar concordam significativamente mais com a afirmação do que os docentes do ensino primário.

Como podemos ver existe diferenças estatisticamente significativas entre as opiniões dos educadores do Pré-Escolar e professores do ensino primário. Demonstrando falta de consenso em relação a este conceito.

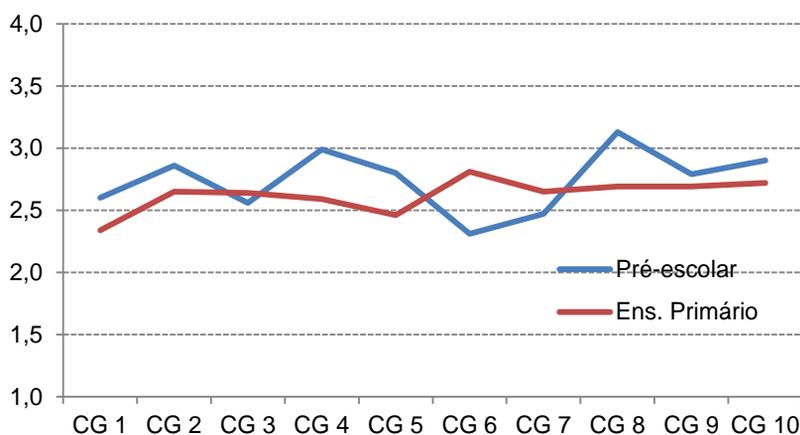
Realçamos ainda que definições mais exigentes do conceito de competência, como sejam as de Rey (2002), Le Boterf (2004) ou Legendre (2008), que insistem na relação entre a competência e o enfrentamento de situações complexas e novas, estão praticamente ausentes das percepções dos educadores do Pré-Escolar e professores do ensino primário.

Tal aspecto fica referenciado por estratos das entrevistas.

E1,E2, “A verdade é que existe conflitos de conceitos. Fala-se muito de competência mas se me perguntarem o que é, dificilmente poderei acertar””parecendo muito comum a utilização deste conceito,na prática ainda temos dúvidas em apresentar uma definição correcta talvez porque nunca tivemos a oportunidade de debatermos.”

P2, P3, “Competências gerais ou específicas tem a ver com os conhecimentos que um individuo possui.””Para mim competências e objectivos são a mesma coisa pois tem a ver com os conhecimentos a serem alcançados”.

A seguir se apresenta no gráfico abaixo o resumo dos resultados entre as opiniões dos educadores do pré escolar e professores do ensino primário.

Gráfico: 7 - Competências gerais: Pré-escolar vs Ens. primário

No domínio das competências interpessoais a afirmação com a qual os sujeitos mais concordaram foi *a competência interpessoal consiste em compreender que a capacidade de trabalhar em equipa interpessoal é uma forma de ultrapassar as dificuldades dos professores* (69%) e a que mais discordaram foi *a competência interpessoal refere-se nas capacidades de relacionar-se com especialistas de outras áreas* (46%).

Ao analisarmos os resultados podemos afirmar que os inquiridos por um lado coincidem com as definições do projecto Tuning quando reflectem nas suas respostas que as competências interpessoais medem as habilidades de relação social e de integração em diferentes colectivos no entanto ao discordarem em relação a capacidade de trabalhar em equipas específicas e

multidisciplinares, mais uma vez aferimos que existe conhecimento do conceito de uma forma superficial.

Tabela: 5 - Competências interpessoais

		1	2	3	4
1- A competência interpessoal refere-se a valorização a capacidade crítica dos alunos.	Freq	42	29	79	50
	%	21.0%	14.5%	39.5%	25.0%
2- A competência interpessoal refere-se a valorização do trabalho em equipa como ferramenta que intensifica as relações de amizade com os colegas.	Freq	32	31	80	57
	%	16.0%	15.5%	40.0%	28.5%
3- A competência interpessoal consiste em compreender que a capacidade de trabalhar em equipa interpessoal é uma forma de ultrapassar as dificuldades dos professores.	Freq	33	29	90	48
	%	16.5%	14.5%	45.0%	24.0%
4- A competência interpessoal consiste em procurar implementar, no processo de ensino aprendizagem a interação com o meio ambiente.	Freq	36	43	84	37
	%	18.0%	21.5%	42.0%	18.5%
5- A competência interpessoal refere-se nas capacidades de relacionar-se com especialistas de outras áreas.	Freq	41	51	70	38
	%	20.5%	25.5%	35.0%	19.0%
6- A competência interpessoal consiste em desenvolver regularmente um trabalho multi-	Freq	47	38	75	40
	%				

disciplinar com os colegas de outras áreas e apreciar a diversidade e multiculturalidade.	%	23.5	19.0	37.5	20.0
		%	%	%	%
7- A competência interpessoal consiste na habilidade para trabalhar num contexto internacional.	Freq	37	52	69	42
	%	18.5	26.0	34.5	21.0
		%	%	%	%
8- A competência interpessoal refere-se ao compromisso ético do professor.	Freq	32	45	76	47
	%	16.0	22.5	38.0	23.5
		%	%	%	%

Legenda : 1 - Discordo totalmente 2 – Discordo 3 – Concordo 4 - Concordo plenamente

Ao aplicar o teste de Mann-Whitney para saber se os docentes do pré-escolar e os docentes do ensino primário têm concepções diferentes das competências interpessoais, encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela: 6 - Competências interpessoais: significância das diferenças

	Pré-escolar		Ens. primário		Z
	M	DP	M	DP	
1- refere-se a valorização a capacidade crítica dos alunos.	2.82	1.09	2.55	1.04	-1,992*
2- refere-se a valorização do trabalho em equipa como ferramenta que intensifica as relações de amizade com os colegas.	3.01	1.04	2.62	.98	-2,995**
3- consiste em compreender que a capacidade de trabalhar em equipa interpessoal é uma forma de ultrapassar as dificuldades dos professores.	2.81	1.07	2.72	.92	-1,004
4- consiste em procurar implementar, no processo de ensino aprendizagem a interacção com o meio ambiente.	2.66	.97	2.56	1.01	-,768
5- refere-se nas capacidades de relacionar-se com especialistas de outras áreas.	2.51	1.02	2.54	1.03	-,178

6- consiste em desenvolver regularmente um trabalho multi-disciplinar com os colegas de outras áreas e apreciar a diversidade e multiculturalidade.	2.66	1.05	2.43	1.06	-	1,514
7- consiste na habilidade para trabalhar num contexto internacional.	2.62	1.03	2.54	1.02	-	,462
8- refere-se ao compromisso ético do professor.	2.71	.98	2.67	1.03	-	,232

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$ *** $p \leq .001$

Competência *refere-se a valorização a capacidade crítica dos alunos*, $Z = -1.992$, $p = .046$, os docentes do ensino pré-escolar concordam significativamente mais com a afirmação do que os docentes do ensino primário.

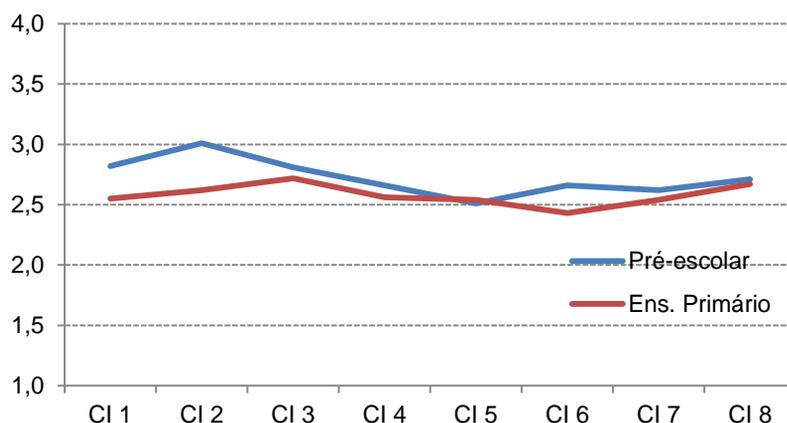
Competência *refere-se a valorização do trabalho em equipa como ferramenta que intensifica as relações de amizade com os colegas*, $Z = -2.995$, $p = .003$, os docentes do ensino pré-escolar concordam significativamente mais com a afirmação do que os docentes do ensino primário.

E1, E2- *“é importante o educador saber valorizar o trabalho em equipa infelizmente não temos esta cultura cada um trabalha sozinho.”* *“um dos aspectos que me chamou atenção no questionário foi de como as competências interpessoais exigem interdisciplinaridade, pena esta cultura não ter ainda significado nas nossas práticas”.*

P1-P2, *“sempre ouvi falar de competências mas nunca ouvi dizer que existem competências interpessoais a verdade seja dita.”* *“ não tenho a mínima ideia de competências interpessoais se calhar pelo termo nos apraz deduzir se tratar de conhecimento do outro.”*

Em seguida apresentamos o gráfico que espelha os resultados

Gráfico: 8 - Competências interpessoais: Pré-escolar vs Ens. Primário



No domínio das competências sistémicas a afirmação com a qual os sujeitos mais concordaram foi *competências sistémicas consistem em desenvolver habilidades de investigação* (58%) e a que mais discordaram foi *competências sistémicas consistem em desenvolver capacidades de adaptar-se a novas situações* (51%).

Pelo projecto *Tuning* as sistémicas medem as qualidades individuais e a motivação no trabalho, já que exigem destrezas relacionadas com a compreensão da totalidade como um sistema. A este aspecto chamou-nos atenção a discordância em desenvolver capacidades de adaptação a novas situações, que Boterf e Rey, autores consultados consideram fundamental para que haja competências na e pela acção.

Tabela: 7 - Competências sistémicas

	1	2	3	4
1- Competências sistémicas consistem em desenvolver habilidades de investigação.	Freq 32	52	75	41
	% 16.0	26.0	37.5	20.5
	%	%	%	%

2- Competências sistémicas consistem em ter capacidades de aprender.	Freq	48	47	77	28
	%	24.0%	23.5%	38.5%	14.0%
3- Competências sistémicas consistem em desenvolver capacidades de adaptar-se a novas situações;	Freq	46	56	59	39
	%	23.0%	28.0%	29.5%	19.5%
4- Competências sistémicas consistem em gerara novas ideias;	Freq	40	53	72	35
	%	20.0%	26.5%	36.0%	17.5%
5- Competências sistémicas consistem na capacidade de trabalhar de forma autónoma.	Freq	42	49	65	44
	%	21.0%	24.5%	32.5%	22.0%
6- Competências sistémicas consistem em abordar os conteúdos das áreas curriculares com base em situações do quotidiano;	Freq	49	43	68	40
	%	24.5%	21.5%	34.0%	20.0%

Legenda : 1 - Discordo totalmente 2 – Discordo 3 – Concordo 4 - Concordo plenamente

Ao aplicar o teste de Mann-Whitney para saber se os docentes do pré-escolar e os docentes do ensino primário têm concepções diferentes das competências sistémicas, não encontramos diferenças estatisticamente significativas. Os docentes do pré-escolar e os docentes do ensino primário têm concepções relativamente semelhantes das competências sistémicas.

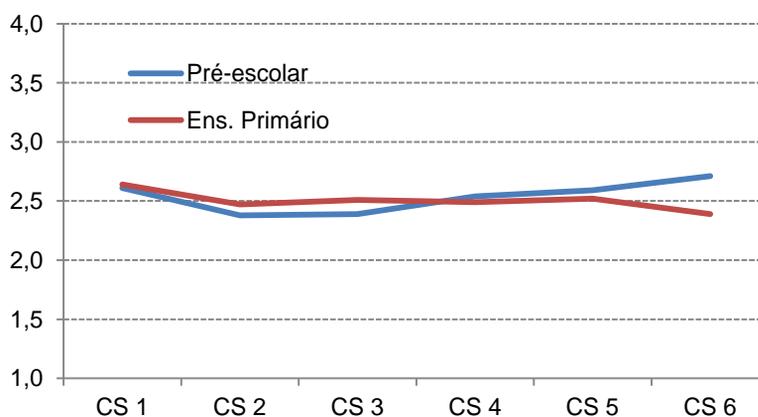
Tabela: 8 - Competências sistémicas: significância das diferenças

Pré-escolar Ens.
primário

	M	DP	M	DP	Z
1- Competências sistémicas consistem em desenvolver habilidades de investigação.	2.61	1.00	2.64	.98	-,239
2- Competências sistémicas consistem em ter capacidades de aprender.	2.38	.99	2.47	1.02	-,605
3- Competências sistémicas consistem em desenvolver capacidades de adptar-se a novas situações;	2.39	1.04	2.51	1.07	-,840
4- Competências sistémicas consistem em gerara novas ideias;	2.54	1.01	2.49	1.00	-,363
5- Competências sistémicas consistem na capacidade de trabalhar de forma autónoma.	2.59	1.08	2.52	1.04	-,465
6- Competências sistémicas consistem em abordar os conteúdos das áreas curriculares com base em situações do quotidiano;	2.71	1.35	2.39	1.07	-1,695

O gráfico espelha os resultados acima referenciados

Gráfico: 9 - Competências sistémicas: Pré-escolar vs Ens. primário



6.3. Competências de Formação Básica

Neste bloco analisamos as opiniões dos professores do ensino primário e educadores em Educação Pré-Escolar sobre as competências específicas em Educação Pré-Escolar em Formação Básica.

a) Processos educativos aprendizagem e desenvolvimento da personalidade

No domínio dos processos educativos aprendizagem e desenvolvimento da personalidade a afirmação que os sujeitos consideraram como mais importante foi: *Os educadores do pré-escolar devem saber promover a aquisição de hábitos a volta da curiosidade* (26.0%) e a que consideraram mais irrelevante foi: *Os educadores do pré-escolar devem compreender os processos educativos e de aprendizagem no período de 0—6 anos, no contexto familiar, social e escolar* (22.5%).

Tabela: 9 - Processos educativos aprendizagem e desenvolvimento da personalidade

		1	2	3	4
1- Os educadores do pré-escolar devem compreender os processos educativos e de aprendizagem no período de 0—6 anos, no contexto familiar, social e escolar.	Freq	45	43	69	43
	%	22.5%	21.5%	34.5%	21.5%
2- Os educadores do pré-escolar devem conhecer o desenvolvimento da psicologia evolutiva da infância nos períodos entre 0-3 e 3-6	Freq	36	61	61	42
	%	18.0%	30.5%	30.5%	21.0%
3- Os educadores do pré-escolar devem conhecer os fundamentos da atenção precoce	Freq	38	59	60	43
	%	19.0%	29.5%	30.0%	21.5%

4- Os educadores do pré-escolar devem saber promover a aquisição de hábitos a volta da autonomia e da liberdade.	Freq	37	46	74	43
	%	18.5%	23.0%	37.0%	21.5%
5- Os educadores do pré-escolar devem saber promover a aquisição de hábitos a volta da curiosidade.	Freq	41	40	67	52
	%	20.5%	20.0%	33.5%	26.0%
6- Os educadores do pré-escolar devem saber promover a aquisição de hábitos a volta da observação.	Freq	39	57	64	40
	%	19.5%	28.5%	32.0%	20.0%
7- Os educadores do pré-escolar devem saber promover a participação em actividades colectivas.	Freq	25	36	93	46
	%	12.5%	18.0%	46.5%	23.0%

Legenda : 1 - Irrelevante 2 – Pouco importante 3 – Importante 4 – Muito importante

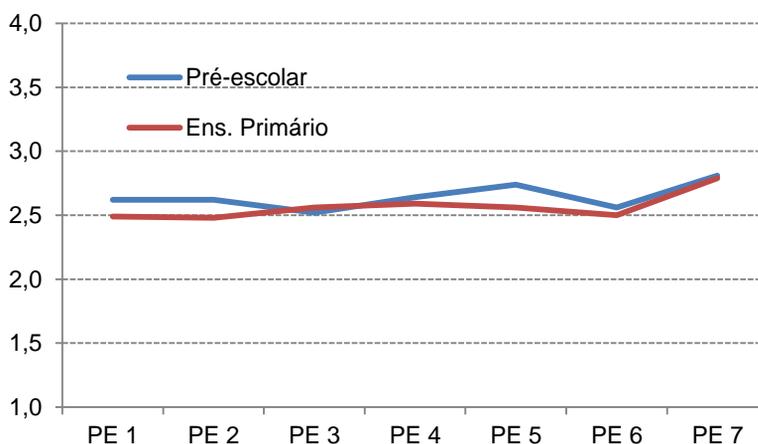
Ao aplicar o teste de Mann-Whitney para saber se os docentes do pré-escolar e os docentes do ensino primário têm concepções diferentes dos processos educativos, aprendizagem e desenvolvimento de personalidade (0 a 6 anos), não encontramos diferenças estatisticamente significativas. Os docentes do pré-escolar e os docentes do ensino primário têm concepções relativamente semelhantes dos processos educativos, aprendizagem e desenvolvimento de personalidade (0 a 6 anos) conforme espelha os resultados da tabela e gráfico.

Tabela: 10 - Processos educativos: significância das diferenças

Pré-escolar		Ens. primário		Z
M	DP	M	DP	

1- devem compreender os processos educativos e de aprendizagem no contexto familiar, social e escolar.	2.62	1.05	2.49	1.08	-,890
2- devem conhecer o desenvolvimento da psicologia evolutiva da infância nos períodos entre	2.62	.92	2.48	1.10	-1,012
3- devem conhecer os fundamentos da atenção precoce	2.52	1.02	2.56	1.04	-,354
4- devem saber promover a aquisição de hábitos a volta da autonomia e da liberdade.	2.64	.97	2.59	1.07	-,278
5- devem saber promover a aquisição de hábitos a volta da curiosidade.	2.74	1.04	2.56	1.11	-1,132
6- devem saber promover a aquisição de hábitos a volta da observação.	2.56	1.03	2.50	1.02	-,408
7- devem saber promover a participação em actividades colectivas.	2.81	.94	2.79	.94	-,233

Gráfico: 10 - Processos educativos: Pré-escolar vs Ens. primário



b) **Dificuldades de aprendizagem e transtornos do desenvolvimento**

Ao analisarmos esta dimensão a competência *os educadores do pré-escolar devem saber identificar as dificuldades de aprendizagem as disfunções*

cognitivas e as relacionadas com a atenção foi considerada como muito importante para 25.0% dos docentes inquiridos.

Tabela: 11 - Dificuldades de aprendizagem e transtornos do desenvolvimento

		1	2	3	4
1- Os educadores do pré-escolar devem saber identificar as dificuldades de aprendizagem	Freq	24	39	102	35
	%	12.0	19.5	51.0	17.5
		%	%	%	%
2- Os educadores do pré-escolar devem saber identificar as dificuldades de aprendizagem as disfunções cognitivas e as relacionadas com a atenção.	Freq	28	23	99	50
	%	14.0	11.5	49.5	25.0
		%	%	%	%

Legenda : 1 - Irrelevante 2 – Pouco importante 3 – Importante 4 – Muito importante

Ao aplicar o teste de Mann-Whitney para saber se os docentes do pré-escolar e os docentes do ensino primário têm concepções diferentes das dificuldades de aprendizagem e transtornos do desenvolvimento, encontramos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela: 12 - Dificuldades de aprendizagem: significância das diferenças

	Pré-escolar		Ens. primário		Z
	M	DP	M	DP	
1- Os educadores do pré-escolar devem saber identificar as dificuldades de aprendizagem	2.62	.87	2.85	.89	- 2.032 *

2- Os educadores do pré-escolar devem saber identificar as dificuldades de aprendizagem as disfunções cognitivas e as relacionadas com a atenção.

2.72 1.01 2.98 .89 1.899 -

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$ *** $p \leq .001$

Os educadores do pré-escolar devem saber identificar as dificuldades de aprendizagem, $Z = -2.032$, $p = .042$, os docentes do ensino primário consideram significativamente mais que a afirmação é importante do que os docentes do pré-escolar.

Curiosamente os resultados em que se destacam os docentes do ensino primário em relação aos educadores do pré escolar não parecem tão diferentes a ponto de encontrar divergências, situação que nos leva a concluir que há necessidade de formação para apropriação clara das competências por parte dos educadores do pré escolar .

Para melhor percepção das respostas encontradas entrevistamos alguns educadores e professores conforme se apresenta:

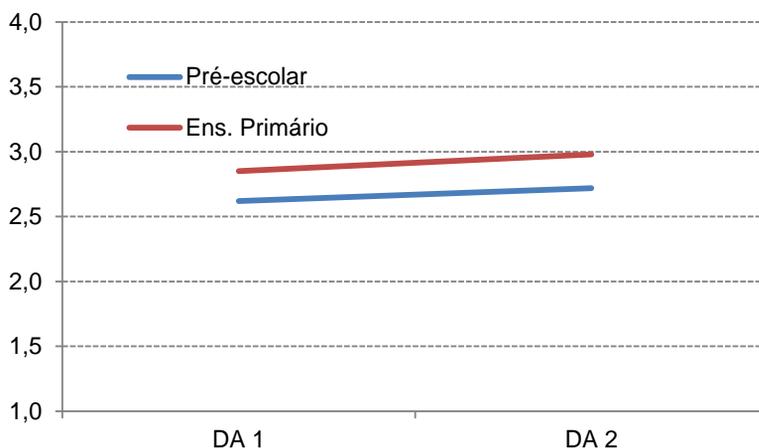
E1,E2,E3 “quanto as dificuldades não precisa fazer muito esforço porque através do desempenho da criança já damos conta”. “na minha maneira de ver é importante ter esta competência especifica relacionada com as disfunções de atenção porque dificuldades de aprendizagem no geral qualquer um consegue descobrir.”

P1,P2,P3, “realmente se o educador consegue identificar as dificuldades de aprendizagem as disfunções cognitivas e as relacionadas com a atenção precoce facilmente poderá traçar estratégias de melhoria.”“o educador precisa ter esta competência pois muitas vezes ralhamos atribuímos culpas a criança porque não aprende e não conseguimos traçar soluções” “Muitas

vezes pensei a criança é um “zero a esquerda” porque nada consegue fazer e acredito tem a ver com a falta desta competência em mim.”

No gráfico estão espelhados os resultados das tabelas.

Gráfico: 11 - Dificuldades de aprendizagem: Pré-escolar vs Ens. primário



c) Sociedade escola e Família

Ainda na base das competências de formação básica especificamente no que toca a escola sociedade e família, procuramos saber que competências deve ter o educador perante a sociedade os colegas e os pais e encarregados de educação.

A afirmação *os educadores do pré-escolar devem analisar de forma critica as questões mais relevantes da sociedade actual que afecta a educação familiar e escolar* foi considerada como muito importante para 30.0% dos docentes inquiridos enquanto a afirmação, *os educadores do pré-escolar devem participar em acções dentro e fora da escola, organizadas por famílias* foi considerada como irrelevante para 22.0% dos inquiridos.

Tabela: 13 - Sociedade, família e escola

		1	2	3	4
1- Os educadores do pré-escolar devem saber criar e manter laços de comunicação com as famílias	Freq	42	32	78	48
	%	21.0	16.0	39.0	24.0
2- Os educadores do pré-escolar devem conhecer as funções de tutor em relação a educação familiar.	Freq	37	35	86	42
	%	18.5	17.5	43.0	21.0
3- Os educadores do pré-escolar devem participar em acções dentro e fora da escola, organizadas por famílias.	Freq	44	21	76	59
	%	22.0	10.5	38.0	29.5
4- Os educadores do pré-escolar devem analisar de forma critica as questões mais relevantes da sociedade actual que afecta a educação familiar e escolar:	Freq	42	18	80	60
	%	21.0	9.0%	40.0	30.0
5- Os educadores do pré-escolar devem conhecer os diferentes estilos de vida e educação no contexto familiar dos seus educandos.	Freq	43	11	102	44
	%	21.5	5.5%	51.0	22.0
6- Os educadores do pré-escolar devem conhecer os diferentes tipos de estilos de educação no contexto familiar dos seus educandos.	Freq	35	21	87	57
	%	17.5	10.5	43.5	28.5

Legenda : 1 - Irrelevante 2 – Pouco importante 3 – Importante 4 – Muito importante

Neste âmbito interessou-nos aplicar o teste de Mann-Whitney para saber se os docentes do pré-escolar e os docentes do ensino primário têm concepções diferentes da dimensão sociedade, família e escola. Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela: 14- Sociedade, família e escola: significância das diferenças

Pré-escolar	Ens. primário
-------------	---------------

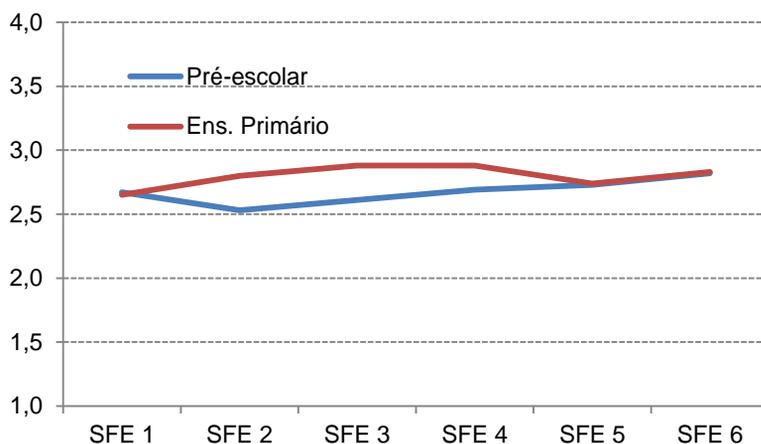
Prevalece as diferenças nas opiniões entre educadores e professores do ensino primário. Tentamos perceber a partir da entrevista cujos resultados passamos a apresentar;

E3- *“Tendo em conta o nosso contexto por um lado somos trabalhadores e por outro estudantes não vejo tempo de dedicarmos as famílias, além disso as tais famílias só aparecem no princípio para matricular o filho e no fim para cobrar a aprovação então fica difícil organizarem actividades a não ser que a escola organize porém são poucos os que participam”.*

P2, P3- *“Os educadores deveriam envidar esforços em encontrarem-se mais vezes com as famílias, pois muitas crianças vivem em situações precárias com as tias, com as madrastas e são maltratadas seria o educador ajudar a ultrapassar esses constrangimentos e sofrimentos, através de diálogo com as famílias e organizando actividades comuns”. “É urgente pois ajudariam o MINARS a dedectar situações desagradáveis há que certas crianças estão sujeitas.”*

O gráfico espelha as diferenças encontradas.

Gráfico: 12 - Sociedade, Família e Escola: Pré-escolar vs Ens. primário



d) Infância, saúde e alimentação

Neste bloco de formação básica interessou-nos analisar a situação comportamental, afectiva e bem estar dos alunos como competência do educador do pré escolar.

A afirmação, *os educadores do pré-escolar devem colaborar com os profissionais especializados para solucionar ditos transtornos*, foi considerada como muito importante para 28.5% dos docentes inquiridos enquanto a afirmação, *os educadores do pré-escolar devem conhecer os princípios básicos de desenvolvimento e comportamento saudáveis* foi considerada como irrelevante para 20.0% dos inquiridos.

Tabela: 15 - Infância, Saúde e Alimentação

		1	2	3	4
1- Os educadores do pré-escolar devem conhecer os princípios básicos de desenvolvimento e comportamento saudáveis.	Freq	40	19	88	53
	%	20.0%	9.5%	44.0%	26.5%
2- Os educadores do pré-escolar devem identificar transtornos do desenvolvimento psicomotor da criança.	Freq	20	35	91	54
	%	10.0%	17.5%	45.5%	27.0%
3-Os educadores do pré-escolar devem identificar os transtornos da percepção auditiva e audiovisual da criança.	Freq	9	34	105	52
	%	4.5%	17.0%	52.5%	26.0%
4-Os educadores do pré-escolar devem colaborar com os profissionais especializados para solucionar ditos transtornos.	Freq	4	30	109	57
	%	2.0%	15.0%	54.5%	28.5%
5- Os educadores do pré-escolar devem saber	Freq	4	28	112	56

detectar carências afectivas, alimentícias e bem-estar que perturbem o desenvolvimento físico e psíquico adequado das crianças.	%	2.0%	14.0%	56.0%	28.0%
---	---	------	-------	-------	-------

Legenda : 1 - Irrelevante 2 – Pouco importante 3 – Importante 4 – Muito importante

Ao aplicar o teste de Mann-Whitney, para saber se os docentes do pré-escolar e os docentes do ensino primário têm concepções diferentes sobre a dimensão infância, saúde e alimentação, encontramos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela: 16 - Infância, Saúde e Alimentação: significância das diferenças

	Pré-escolar		Ens. primário		Z
	M	DP	M	DP	
1- Os educadores do pré-escolar devem conhecer os princípios básicos de desenvolvimento e comportamento saudáveis.	2.80	1.05	2.74	1.07	-,429
2- Os educadores do pré-escolar devem identificar transtornos do desenvolvimento psicomotor da criança.	2.88	.94	2.91	.90	-,182
3- Os educadores do pré-escolar devem identificar os transtornos da percepção auditiva e audiovisual da criança.	2.87	.82	3.13	.72	-2,207*

4- Os educadores do pré-escolar devem colaborar com os profissionais especializados para solucionar ditos transtornos.	3.09	.75	3.10	.68	-,054
5- Os educadores do pré-escolar devem saber detectar carências afectivas, alimentícias e bem-estar que perturbem o desenvolvimento físico psíquico adequado das crianças.	3.12	.74	3.08	.67	-,596

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$ *** $p \leq .001$

A competência analisada foi: *os educadores do pré-escolar devem identificar os transtornos da percepção auditiva e audiovisual da criança*, $Z = -2.207$, $p = .027$, os docentes do ensino primário consideram significativamente mais que a afirmação é importante do que os docentes do pré-escolar.

Os entrevistados apresentaram os seus depoimentos sobre estas competências da seguinte forma:

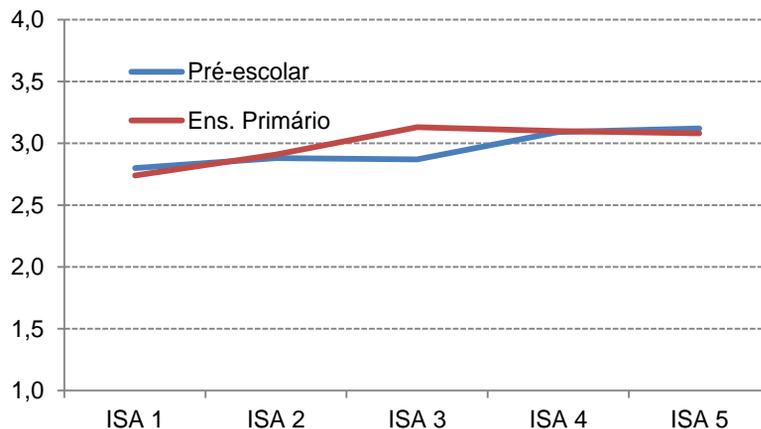
E1, E3,- *“é importante realmente, mas cabe a família ajudar informando aos educadores se o seu educando tem problemas auditivos e visuais pois numa turma com 60, 70 alunos fica difícil o educador detectar tais transtornos”.* *“considero uma competência importantíssima para o educador que estaria a colaborar com a família da criança pois conhecendo a nossa realidade muitos pais e encarregados nada percebem destes transtornos”*

P1,P2,P3- *“os educadores precisam ter noção de como detectar problemas auditivos e visuais para ajudar os seus encarregados de educação.”* P1- *por exemplo quando a criança não enxerga bem no quadro ao invés de mandar sentar e ameaçar deve procurar as causas e comunicar”, “crianças há que o educador tem de falar 3 quatro vezes e a tendência é ameaçar a criança porque falta ao educador esta competência.”* *Quantas crianças aparecem*

com ouvidos a deitar pús e os pais na sua ignorância utilizam medicamentos tradicionais que em vez de ajudar só prejudica. Se o educador estiver formado pode ser uma mais valia”.

Em seguida apresentamos os resultados do gráfico.

Gráfico: 13- Infância, Saúde e Alimentação: Pré-escolar vs Ens. primário



e) Observação sistemática e análise do contexto

Neste bloco analisamos a importância das técnicas de observação para o educador na sala de aulas.

A afirmação, *os educadores do pré-escolar devem fazer análise de campo utilizando tecnologias da informação, documentação e audiovisuais* foi considerada como muito importante para 30.0% dos docentes inquiridos.

Tabela: 17 - Observação Sistemática e Análise do Contexto

		1	2	3	4
1- Os educadores do pré-escolar devem compreender que a observação sistemática é um instrumento básico para poder reflectir sobre a prática e a realidade infantil.	Freq	6	22	117	55
	%	3.0%	11.0%	58.5%	27.5%
2- Os educadores do pré-escolar devem fazer análise de campo utilizando tecnologias da informação, documentação e audiovisuais.	Freq	11	28	101	60
	%	5.5%	14.0%	50.5%	30.0%
3- Os educadores do pré-escolar devem dominar as técnicas de observação e exercício e registo.	Freq	10	27	113	49
	%	5.0%	13.6%	56.8%	24.6%
4- Os educadores do pré-escolar devem saber analisar criticamente a realidade infantil e elaborar um informes de conclusões.	Freq	11	30	108	51
	%	5.5%	15.0%	54.0%	25.5%

Legenda : 1 - Irrelevante 2 – Pouco importante 3 – Importante 4 – Muito importante

Ao aplicar o teste de Mann-Whitney, para ver se os docentes do pré-escolar e os docentes do ensino primário têm concepções diferentes sobre a dimensão observação sistemática e análise do contexto. Não encontramos diferenças estatisticamente significativas. Os docentes do pré-escolar e os docentes do ensino primário têm concepções relativamente semelhantes sobre a dimensão observação sistemática e análise do contexto.

Tabela: 18 - Observação Sistemática: significância das diferenças

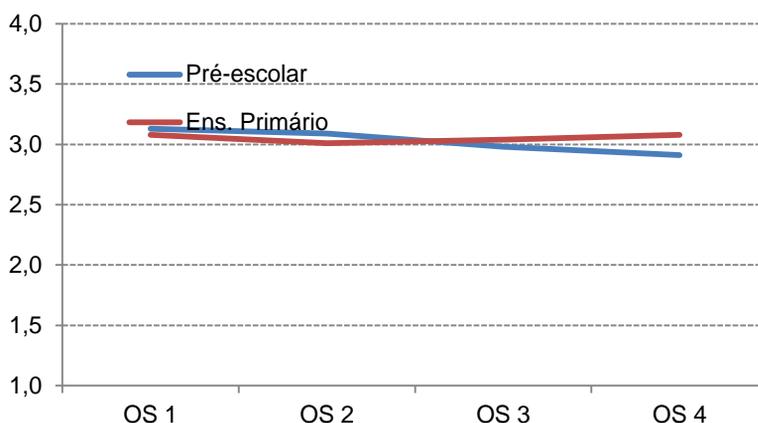
	Pré-escolar		Ens. primário		Z
	M	DP	M	DP	
1- Os educadores do pré-escolar devem compreender que a observação sistemática é um instrumento básico para poder reflectir sobre a prática e a realidade infantil.	3.13	.72	3.08	.70	-,663
2- Os educadores do pré-escolar devem fazer análise de campo utilizando tecnologias da informação, documentação e audiovisuais.	3.09	.90	3.01	.72	- 1,327
3- Os educadores do pré-escolar devem dominar as técnicas de observação e exercício e registo.	2.98	.83	3.04	.70	-,238
4- Os educadores do pré-escolar devem saber analisar criticamente a realidade infantil e elaborar um informes de conclusões.	2.91	.90	3.08	.67	- 1,069

E1,E2, E3 “de facto se o educador domina técnicas de observação consegue planificar melhor as suas actividades”.“*Consideramos muito importante a observação de contrário nada feito.*””*neste nível um bom observador poderá ajudar de que maneira a ultrapassar as dificuldades de aprendizagem.*”

P1, P2,P3- “*É Fundamental a competência da observação para o educador, aliás a criança poderá também aprender com o próprio educador a ser observador.*”*É de criança que se torce o pepino, quero dizer se o educador for observador a criança aprenderá com ela e no futuro também fará o mesmo.*”*só observando bem é que o educador consegue descobrir algumas aptidões da própria criança. Infelizmente os educadores tem tendência de deixarem as crianças sozinhas e elas ficam nas conversas*”.

Os dados do gráfico espelham as opiniões dos inquiridos

Gráfico: 14 - Observação Sistemática: Pré-escolar vs Ens. Primário



f) A escola educação infantil

Neste último bloco de formação básica relacionadas com o conhecer a legislação que regula as escolas de educação pré-escolar e sua organização no País, A competência *os educadores do pré-escolar devem conhecer a legislação que regula as escolas de educação pré-escolar e sua organização no País* foi considerada como muito importante para 24.5 0% dos docentes inquiridos.

Tabela: 19 - A Escola Educação Infantil

		1	2	3	4
1- Os educadores do pré-escolar devem conhecer experiências internacionais e exemplos de práticas inovadoras de educação infantil.	Freq	10	26	117	47
	%	5.0%	13.0%	58.5%	23.5%
2- Os educadores do pré-escolar devem conhecer a legislação que regula as escolas de educação Pré-escolar e sua organização no País.	Freq	10	28	113	49
	%	5.0%	14.0%	56.5%	24.5%

Legenda : 1 - Irrelevante 2 – Pouco importante 3 – Importante 4 – Muito importante

Ao aplicar o teste de Mann-Whitney, para saber se os docentes do pré-escolar e os docentes do ensino primário têm concepções diferentes sobre a dimensão escola, educação infantil, Não encontramos diferenças estatisticamente significativas. Os docentes do pré-escolar e os docentes do ensino primário têm concepções relativamente semelhantes sobre a dimensão escola educação infantil ou seja sobre todas as competências desta dimensão.

Tabela: 20 - Escola educação infantil: significância das diferenças

	Pré-escolar		Ens. primário		Z
	M	DP	M	DP	
1- Os educadores do pré-escolar devem conhecer experiências internacionais e exemplos de práticas inovadoras de educação infantil.	2.91	.87	3.10	.62	-1.253
2- Os educadores do pré-escolar devem conhecer a legislação que regula as escolas de educação Pré-escolar e sua organização no País.	2.90	.90	3.11	.61	-1.399

Percebemos melhor ao entrevistarmos alguns participantes da amostra como se apresenta a seguir:

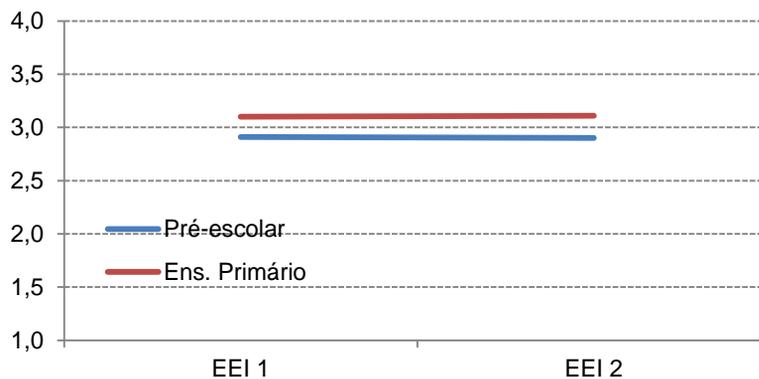
E1, E3- “é importante que os educadores conheçam e participem de projectos da escola, conheçam a lei que regula o mesmo.” “O educador precisa de participar em projectos educativos do centro, é bem verdade que nós ainda não temos essa cultura ou seja não temos projectos educativos, mas já é tempo.

P1, P2- “como ainda não temos escolas vocacionadas a preparar educadores que só tem o Médio e maior parte não fez a licenciatura para poder aderir o mestrado em educação pre-escolar, seria bom que houvesse mais encontros

primeiro entre centros para trocas de experiencias e segundo ver também a nível internacional como é que os outros trabalham porque se aprende também fora da escola com andar do tempo.” “quando vejo colegas que não sabem o que diz a lei nunca estão dispostos a participar nas conferências para troca de experiências de práticas inovadoras de educação infantil fico muito triste, pois é muito importante que se tenha este conhecimentos.

O gráfico a seguir espelha as opiniões dos inquiridos:

Gráfico: 15 - Escola educação infantil: Pré-escolar vs Ens. Primário



6.4. Competências de Formação Didático Disciplinar

a) Aprendizagem das Ciências da Natureza, Ciências Sociais e Matemática

Nesta dimensão, analisamos os aspectos teóricos, didáticos e metodológicos e a competência, *os educadores do pré-escolar devem adquirir conhecimentos sobre a evolução do pensamento e da representação*, foi considerada como muito importante para 46.5% dos docentes inquiridos enquanto a competência, *os educadores do pré-escolar devem ter noções espaciais geométricas e de desenvolvimento lógico*, foi considerada como irrelevante para 9.5% dos inquiridos.

Tabela: 21 - Aprendizagem das Ciências da Natureza, Ciências Sociais e Matemática

		1	2	3	4
1- Os educadores do pré-escolar devem conhecer os fundamentos científicos, matemáticos e tecnológicos do currículo desta etapa.	Freq	14	31	108	47
	%	7.0%	15.5%	54.0%	23.5%
2- Os educadores do pré-escolar devem conhecer estratégias didáticas para desenvolver as representações numéricas e de desenvolvimento lógico.	Freq	13	29	99	59
	%	6.5%	14.5%	49.5%	29.5%
3- Os educadores do pré-escolar devem ter noções espaciais geométricas e de desenvolvimento lógico.	Freq	19	10	88	83
	%	9.5%	5.0%	44.0%	41.5%

4- Os educadores do pré-escolar devem compreender as matemáticas como conhecimento sociocultural.	Freq	9	27	80	84
	%	4.5%	13.5%	40.0%	42.0%
5- Os educadores do pré-escolar devem adquirir conhecimentos sobre a evolução do pensamento e da representação.	Freq	8	22	77	93
	%	4.0%	11.0%	38.5%	46.5%

Legenda : 1 - Irrelevante 2 – Pouco importante 3 – Importante 4 – Muito importante

Ao aplicar o teste de Mann-Whitney, para saber se os docentes do pré-escolar e os docentes do ensino primário têm concepções diferentes sobre a a dimensão aprendizagem das Ciências da Natureza, das Ciências Sociais e da Matemática, encontramos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela: 22 - Aprendizagem das Ciências da Natureza: significância das diferenças.

	Pré-escolar		Ens. primário		Z
	M	DP	M	DP	
1- Os educadores do pré-escolar devem conhecer os fundamentos científicos, matemáticos tecnológicos do currículo desta etapa.	2.77	.96	3.10	.62	-2,236*

2- Os educadores do pré-escolar devem conhecer estratégias didáticas para desenvolver as representações numéricas e de desenvolvimento lógico.	2.95	1.02	3.09	.61	-,235
3- Os educadores do pré-escolar devem ter noções espaciais geométricas e de desenvolvimento lógico.	2.89	1.01	3.45	.70	4,219** *
4- Os educadores do pré-escolar devem compreender as matemáticas como conhecimento sociocultural.	3.28	.92	3.12	.74	-2,177*
5- Os educadores do pré-escolar devem adquirir conhecimentos sobre a evolução do pensamento e da representação.	3.29	.89	3.26	.74	-,833

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$ *** $p \leq .001$

Os educadores do pré-escolar devem conhecer os fundamentos científicos, matemáticos e tecnológicos do currículo desta etapa, $Z = -2.236$, $p = .025$, onde os docentes do ensino primário consideram significativamente mais que a competência é importante do que os docentes do pré-escolar.

Os educadores do pré-escolar devem ter noções espaciais geométricas e de desenvolvimento lógico, $Z = -4.219$, $p = .001$, também são os docentes do ensino primário que consideraram significativamente mais que a competência é importante do que os docentes do pré-escolar.

E por último os educadores do pré-escolar devem compreender as matemáticas como conhecimento sociocultural, $Z = -2.177$, $p = .029$, os docentes do pré-escolar consideram significativamente mais que a competência é importante do que os docentes do ensino primário.

Podemos ver nos resultados opiniões diferentes em relação as competências deste domínio.

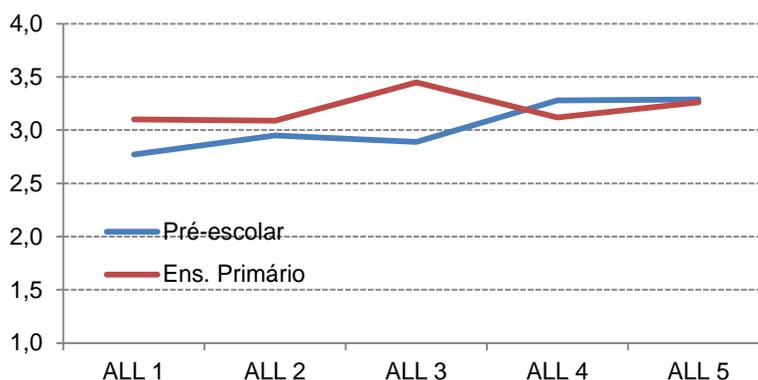
Das entrevistas continuamos a ver como os professores do ensino primário têm uma opinião diferente como se apresenta mais abaixo.

E1,E2, E3,- *“Geralmente sobre o pré-escolar não se dá matemática com profundidade é mais contagem por isso não interessa falar de noções espaciais”.* *“Para melhoria do processo considero importante esta competência” ...bem eu so sei que nesta fase está em primeiro lugar a brincadeira, mas pronto é bom que oeducador tenha esta competência, assim evitaremos admissão de educadores que nada sabem.... Prefiro não comentar.”*

P1, P2- *“é importante que o educador conheça os fundamentos teóricos para o ensino da matemática, tenha noções espaciais geométricas e de desenvolvimento e depois devem ver a matemática como um conhecimento cultural aliás mesmo com os jogos pode-se muito bem ensinar a matemática as crianças precisam o educador ter este conhecimento”.* *De facto muitas vezes pensamos que educação pré-escolar é para qualquer um, mas na realidade para que haja bases e permita continuidade no ensino primário os educadores deveriam ter noções espaciais, conhecer a Matemática”.*

O gráfico espelha os resultados.

Gráfico: 16 - Aprendizagem das Ciências da Natureza: Pré-escolar vs Ens. primário



b) Aprendizagem das Línguas e Leitura

Neste bloco da formação didáctica disciplinar também analisamos a dimensão: Aprendizagem das línguas e leitura aspecto muito importante para esta etapa.

A competência *os educadores do pré-escolar devem conhecer o currículo da língua, leitura e escrita desta etapa*, foi considerada como muito importante para 36.5% dos docentes inquiridos enquanto a competência, *os educadores do pré-escolar devem favorecer as capacidades dominar técnicas da leitura* foi considerada como irrelevante para 5.0% dos inquiridos.

Tabela: 23 - Aprendizagem das línguas e leitura

	1	2	3	4	
1- Os educadores do pré-escolar devem conhecer o	Freq	9	36	82	73

currículo da língua, leitura e escrita desta etapa.	%	4.5%	18.0	41.0	36.5
			%	%	%
2- Os educadores do pré-escolar devem dominar técnicas da expressão oral.	Freq	8	36	92	64
	%	4.0%	18.0	46.0	32.0
			%	%	%
3- Os educadores do pré-escolar devem favorecer as capacidades de dominar técnicas da leitura.	Freq	10	27	97	66
	%	5.0%	13.5	48.5	33.0
			%	%	%
4- Os educadores do pré-escolar devem conhecer técnicas do ensino da escrita.	Freq	6	29	99	66
	%	3.0%	14.5	49.5	33.0
			%	%	%
5- Os educadores do pré-escolar devem conhecer a tradição oral e folclórica.	Freq	7	30	98	65
	%	3.5%	15.0	49.0	32.5
			%	%	%
6- Os educadores do pré-escolar devem enfrentar situações de aprendizagem de línguas em contextos multilíngues.	Freq	9	41	92	58
	%	4.5%	20.5	46.0	29.0
			%	%	%
7- Os educadores do pré-escolar devem conhecer a literatura infantil.	Freq	8	42	101	49
	%	4.0%	21.0	50.5	24.5
			%	%	%

Legenda : 1 - Irrelevante 2 – Pouco importante 3 – Importante 4 – Muito importante

Ao aplicar o teste de Mann-Whitney para perceber, se os docentes do pré-escolar e os docentes do ensino primário têm concepções diferentes sobre dimensão aprendizagem das línguas e leitura, encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela: 24-Aprendizagem das línguas e leitura: significância das diferenças

	Pré-escolar		Ens. primário		Z
	M	DP	M	DP	
1- Os educadores do pré-escolar devem conhecer o currículo da língua, leitura e escrita desta etapa.	2.86	.90	3.32	.73	-3,732** *
2- Os educadores do pré-escolar devem dominar técnicas da expressão oral.	2.88	.81	3.23	.78	-3,172**
3- Os educadores do pré-escolar devem favorecer as capacidades dominar técnicas da leitura.	2.90	.84	3.28	.75	-3,434** *
4- Os educadores do pré-escolar devem conhecer técnicas do ensino da escrita.	2.96	.84	3.28	.65	-2,666**
5- Os educadores do pré-escolar devem conhecer a tradição oral e folclórica.	3.02	.84	3.18	.71	-1,196
6- Os educadores do pré-escolar devem enfrentar situações de aprendizagem de línguas em contextos multilingues.	2.88	.88	3.11	.75	-1,704
7- Os educadores do pré-escolar devem conhecer a literatura infantil.	2.88	.82	3.03	.75	-1,099

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$ *** $p \leq .001$

Os educadores do pré-escolar devem conhecer o currículo da língua, leitura e escrita desta etapa, $Z = -3.732$, $p = .001$, os docentes do ensino primário consideram significativamente mais que a competência é importante do que os docentes do pré-escolar.

Os educadores do pré-escolar devem dominar técnicas da expressão oral, $Z = -3.172$, $p = .002$, os docentes do ensino primário consideram

significativamente mais que a competência é importante do que os docentes do pré-escolar.

Os educadores do pré-escolar devem favorecer as capacidades dominar técnicas da leitura, $Z = -3.434$, $p = .001$, os docentes do ensino primário consideram significativamente mais que a competência é importante do que os docentes do pré-escolar.

Os educadores do pré-escolar devem conhecer técnicas do ensino da escrita, $Z = -2.666$, $p = .008$, os docentes do ensino primário consideram significativamente mais que a competência é importante do que os docentes do pré-escolar.

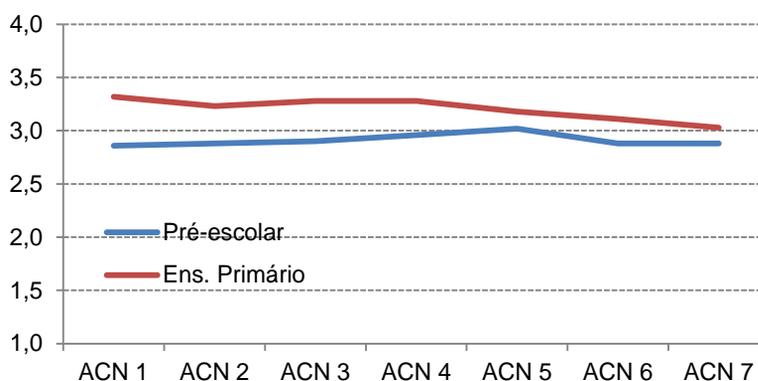
Procurando entrevistar alguns participantes responderam.

E1,E2 e E3- “a dupla em parte é dos formadores porque nos seminários aprendemos que nesta idade a criança precisa de aprender a conviver com os outros, conhecer a família mas não se fala já de escrever ou ler porque são muito pequenas. “ não deixa de ser importante pois é fundamental que se conheça as técnicas de ensinar a ler e escrever, aliás as crianças devem chegar na primeira classe já com noções da escrita”. “Infelizmente muitos dos nossos educadores por falar desta competência acham que o pré-escolar é apenas cantar, saltar, observar o meio circundante e não se importam com a leitura e escrita.”

P1,P2, P3- “sem dúvida,o educador deveria conhecer as técnicas de ensinar a ler e escrever, mas o contexto diz o contrário. Enquanto colocarem como educadores aquele que não tem outra alternativa de trabalho ou porque é parente de gente influente não podemos contar com estas competências.” “estas competências fazem muita falta a alguns educadores”. Nos deparamos muitas vezes na primeira classe com crianças que não sabem escrever o mínimo, que se exige,nem parece passaram pelo pré-escolar”. “É urgente capacitar muitos educadores para que o pré-escolar permita a continuidade no ensino primário conforme consta no currículo do pré-escolar INIDE 2003”.

No gráfico a seguir vemos de forma resumida os resultados.

Gráfico: 17 - Aprendizagem das línguas e leitura: Pré-escolar vs Ens. primário



c) Música, expressão plástica e corporal

Neste bloco didático disciplinar analisamos aspectos teóricos, didáticos e metodológicos sobre esta área do conhecimento.

A competência *os educadores do pré-escolar devem saber utilizar o jogo como recurso didático baseada em princípios lúdicos*, foi considerada como muito importante para 33.0% dos docentes inquiridos enquanto a competência *os educadores do pré-escolar devem conhecer e utilizar canções para promover a educação auditiva, rítmica e vocal*, foi considerada como irrelevante para 5.0% dos inquiridos.

Tabela: 25 - Música, expressão plástica e corporal

		1	2	3	4
1- Os educadores do pré-escolar devem conhecer e utilizar canções para promover a educação auditiva, rítmica e vocal.	Freq	10	39	97	54
	%	5.0%	19.5%	48.5%	27.0%
2- Os educadores do pré-escolar devem conhecer os	Freq	8	36	100	56

fundamentos musicais da expressão corporal do currículo desta etapa.	%	4.0%	18.0 %	50.0 %	28.0 %
3- Os educadores do pré-escolar devem saber utilizar o jogo como recurso didático baseada em princípios lúdicos	Freq	6	35 17.5 %	93 46.5 %	66 33.0 %
4- Os educadores do pré-escolar devem saber elaborar propostas didáticas que fomentem as habilidades motrizes de desenho e da criatividade.	Freq	3	36 18.0 %	98 49.0 %	63 31.5 %
5- Os educadores do pré-escolar devem analisar as linguagens audiovisuais e suas implicações educativas.	Freq	3	41 20.5 %	98 49.0 %	58 29.0 %
6- Os educadores do pré-escolar devem promover a sensibilidade relativa a expressão plástica e a criação artística.	Freq	4	40 20.0 %	93 46.5 %	63 31.5 %

Legenda : 1 - Irrelevante 2 – Pouco importante 3 – Importante 4 – Muito importante

Ao aplicar o teste de Mann-Whitney, para perceber se os docentes do pré-escolar e os docentes do ensino primário têm concepções diferentes sobre a dimensão Música, expressão plástica e corporal, encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela: 26 - Música, expressão plástica e corporal: significância das diferenças

	Pré-escolar		Ens. primário		Z
	M	DP	M	DP	
1- Os educadores do pré-escolar devem conhecer e utilizar canções para promover a educação auditiva, rítmica e vocal.	2.91	.84	3.04	.79	-.901
2- Os educadores do pré-escolar devem conhecer os fundamentos musicais da expressão corporal do currículo desta etapa.	2.95	.81	3.09	.77	-1,105
3- Os educadores do pré-escolar devem saber utilizar o jogo como recurso didático baseada em princípios lúdicos	2.99	.82	3.19	.74	-1,616
4- Os educadores do pré-escolar devem saber elaborar propostas didáticas que fomentem as habilidades motrizes de desenho e da criatividade.	2.99	.71	3.21	.75	-2,231*
5- Os educadores do pré-escolar devem analisar as linguagens audiovisuais e suas implicações educativas.	2.97	.74	3.14	.74	-1,480
6- Os educadores do pré-escolar devem promover a sensibilidade relativa a expressão plástica e a criação artística.	3.01	.73	3.14	.80	-1,291

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$ *** $p \leq .001$

Os educadores do pré-escolar devem saber elaborar propostas didáticas que fomentem as habilidades motrizes de desenho e da criatividade, $Z = -2.231$, $p = .026$, os docentes do ensino primário consideram significativamente mais que a competência é importante do que os docentes do pré-escolar.

Apesar de termos apresentado varias competências no inquérito temos vindo a verificar que são poucos os que apontaram as referidas competências, podemos inferir que existe ainda muita superficialidade ou mesmo falta de conhecimento sobre estas competências.

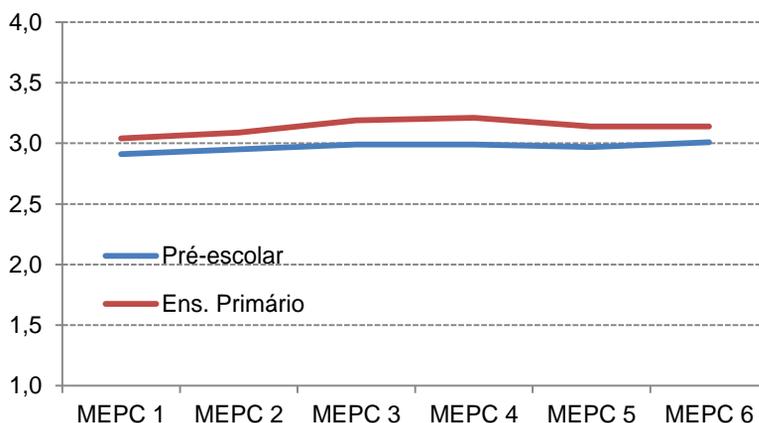
Passamos a apresentar alguns extractos dos entrevistados.

E1, E2,E3. “ *um dos aspectos que considero nesta dimensão e que o educador deveria saber é analisar a linguagem áudio visual da criança. “Nesta dimensão é importante que o educador saiba elaborar propostas didácticas por ser o cerne da actividade.” “é fundamental não só o conhecimento científico mas também o didáctico para que haja eficiência no trabalho do professor.”*”

P2, P3- “*Esta área constitui fundamental para a educação pré-escolar. Quando o educador tem iniciativas didácticas facilita o desenvolvimento da própria criança.” “Sabemos que as nossas crianças algumas nunca viram o lápis aprendem na escola o que é o lápis, como pegar o lápis, enfim se o educador não tiver criatividade facilmente se aborrecerá.”*”

Espelhamos os resultados no gráfico a seguir.

Gráfico: 18 - Música, expressão plástica e corporal: Pré-escolar vs Ens. primário



6.5. Competências das Práticas Escolares

a) Dimensão das Práticas Escolares

A competência *os educadores do pré-escolar devem regular processos de interação e comunicação em grupos de crianças de 0-3 anos* foi considerada como muito importante para 34.5% dos docentes inquiridos:

Tabela: 27 - Dimensão das Práticas Escolares

		1	2	3	4
1- Os educadores do pré-escolar devem dominar as metodologias da gestão da aula.	Freq	3	43	92	62
	%	1.5%	21.5%	46.0%	31.0%
2- Os educadores do pré-escolar devem dominar as habilidades sociais necessárias para fomentar um clima que facilite aprendizagem e a convivência.	Freq	5	40	90	65
	%	2.5%	20.0%	45.0%	32.5%
3- Os educadores do pré-escolar devem relacionar a teoria e a prática com a realidade da escola	Freq	5	33	97	65
	%	2.5%	16.5%	48.5%	32.5%
4- Os educadores do pré-escolar devem participar nas propostas de melhoria nos distintos âmbitos de actuação que se pode estabelecer no centro de formação.	Freq	4	26	108	62
	%	2.0%	13.0%	54.0%	31.0%
5- Os educadores do pré-escolar devem regular processos de interação e comunicação em grupos de crianças de 0-3 anos.	Freq	4	23	104	69
	%	2.0%	11.5%	52.0%	34.5%
6- Os educadores do pré-escolar devem conhecer a forma de colaboração com os distintos sectores da comunidade educativa e volta da sociedade em geral.	Freq	3	25	104	68
	%	1.5%	12.5%	52.0%	34.0%

Legenda : 1 - Irrelevante 2 – Pouco importante 3 – Importante 4 – Muito importante

Ao aplicar o teste de Mann-Whitney, para perceber se os docentes do pré-escolar e os docentes do ensino primário têm concepções diferentes sobre a dimensão das Práticas Escolares, encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela: 28 - Práticas Escolares: significância das diferenças

	Pré-escolar		Ens. primário		Z
	M	DP	M	DP	
1- Os educadores do pré-escolar devem dominar as metodologias da gestão da aula.	2.91	.74	3.21	.76	-2,906**
2- Os educadores do pré-escolar devem dominar as habilidades sociais necessárias para fomentar um clima que facilite aprendizagem e a convivência.	2.96	.76	3.18	.80	-2,140*
3- Os educadores do pré-escolar devem relacionar a teoria e a prática com a realidade da escola	2.93	.78	3.28	.71	-3,263***
4- Os educadores do pré-escolar devem participar nas propostas de melhoria nos distintos âmbitos de actuação que se pode estabelecer no centro de formação.	2.98	.75	3.29	.64	-2,938**
5- Os educadores do pré-escolar devem regular processos de interacção e comunicação em grupos de crianças de 0-3 anos.	3.04	.72	3.33	.68	-2,851**
6- Os educadores do pré-escolar devem conhecer a forma de colaboração com os distintos sectores da comunidade educativa e volta da sociedade em geral.	3.05	.70	3.31	.69	-2,626**

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$ *** $p \leq .001$

Os educadores do pré-escolar devem dominar as metodologias da gestão da aula, $Z = -2.906$, $p = .004$, os docentes do ensino primário consideram significativamente mais que a afirmação é importante do que os docentes do pré-escolar.

Os educadores do pré-escolar devem dominar as habilidades sociais necessárias para fomentar um clima que facilite aprendizagem e a convivência, $Z = -2.140$, $p = .032$, os docentes do ensino primário consideram significativamente mais que a afirmação é importante do que os docentes do pré-escolar.

Os educadores do pré-escolar devem relacionar a teoria e a prática com a realidade da escola, $Z = -3.263$, $p = .001$, os docentes do ensino primário consideram significativamente mais que a afirmação é importante do que os docentes do pré-escolar.

Os educadores do pré-escolar devem participar nas propostas de melhoria nos distintos âmbitos de actuação que se pode estabelecer no centro de formação, $Z = -2.938$, $p = .003$, os docentes do ensino primário consideram significativamente mais que a afirmação é importante do que os docentes do pré-escolar.

Os educadores do pré-escolar devem regular processos de interacção e comunicação em grupos de crianças de 0-3 anos, $Z = -2.851$, $p = .004$, os docentes do ensino primário consideram significativamente mais que a afirmação é importante do que os docentes do pré-escolar.

Os educadores do pré-escolar devem conhecer a forma de colaboração com os distintos sectores da comunidade educativa e volta da sociedade em geral, $Z = -2.626$, $p = .009$, os docentes do ensino primário consideram significativamente mais que a afirmação é importante do que os docentes do pré-escolar.

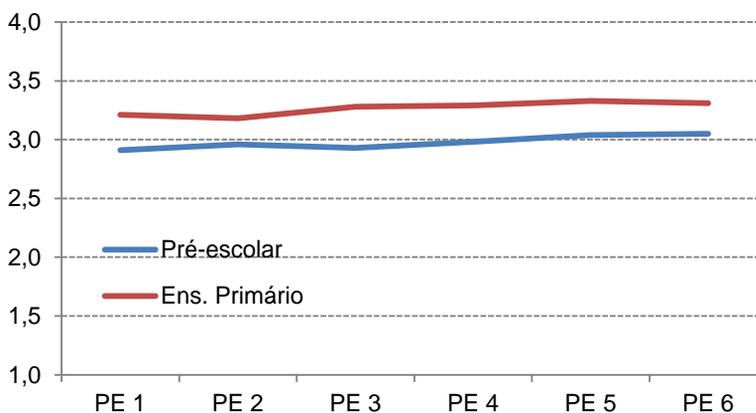
Tentamos através da entrevista perceber o porquê destas diferenças, e tivemos os seguintes depoimentos:

E1, E2, E3,- “ não é fácil trabalhar com criancinhas e sobretudo por virem de estratos muito diversificados apesar de ser pré-escolar por mim o educador deveria dominar pelo menos as técnicas de gestão da aula”
“Importa dizer que apesar de considerarem os professores do ensino primário que nós não temos trabalho, a fase mais difícil de ser trabalhada é esta” “se for a trabalhar de forma empírica claro que todo mundo sabe mais não é assim.”

P1,P2;P3-“Ainda estamos muito longe de termos um pré-escolar ideal”
“Ninguém dá o que não tem”. “Temos que acabar com a noção de como os professores fraquitos é que devem trabalhar o pré-escolar. A regulação dos processos de comunicação pelo educador é fundamental, por isso importa que ele tenha esta competência.”

O gráfico abaixo espelha os resultados

Gráfico: 19 - Práticas Escolares: Pré-escolar vs Ens. primário



6.6. Competências consideradas essenciais no final do Pré-escolar

a) Competências na área de formação pessoal e social

Neste bloco analisaremos as opiniões dos educadores de infância e professores do ensino primário sobre as competências consideradas essenciais no final do pré-escolar e para permitir a continuidade no ensino primário.

Esta área corresponde a um processo que deverá favorecer, de acordo com as fases do desenvolvimento, a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos (OCEPE, 1997, p. 51). “A Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando os para a resolução dos problemas da vida” (p. 51).

No domínio das Competências na área de formação pessoal e social as competências com as quais os docentes mais concordaram foi *avalia a sua conduta e a dos outros de forma justa e imparcial*) já que soma 59.5% (concordo) +31% (concordo totalmente) =91,5%. e a que mais discordaram foi - *Identifica algumas das suas características físicas comportamentais, emocionais, cognitivas, culturais* já que soma 3.0% (discordo totalmente)+19% (discordo)=(22%).

Tabela: 29 - Competências na área de formação pessoal e social

		1	2	3	4
1-Identifica algumas das suas características físicas, comportamentais, emocionais, cognitivas, culturais.	Freq	6	38	93	63
	%	3.0%	19.0%	46.5%	31.5%
2- Reconhece algumas das características físicas,	Freq	6	32	95	67

comportamentais, emocionais, cognitivas, culturais.	%	3.0%	16.0 %	47.5 %	33.5 %
3- Adequa as suas capacidades e limitações às situações.	Freq	9	29	90	72
	%	4.5%	14.5 %	45.0 %	36.0 %
4- Demonstra iniciativa própria.	Freq	8	27	104	61
	%	4.0%	13.5 %	52.0 %	30.5 %
5- Expõe os seus pontos de vista e defende uma opinião	Freq	5	22	114	59
	%	2.5%	11.0 %	57.0 %	29.5 %
6- Demonstra interesse e curiosidade perante novas situações e materiais,	Freq	4	25	114	57
	%	2.0%	12.5 %	57.0 %	28.5 %
7- Domina “saberes-fazer” indispensáveis à sua independência,	Freq	3	27	119	51
	%	1.5%	13.5 %	59.5 %	25.5 %
8- Faz escolhas e toma decisões reflectidas,	Freq	5	23	115	57
	%	2.5%	11.5 %	57.5 %	28.5 %
9- Persiste nas tarefas sozinhas e leva-as até ao fim,	Freq	5	19	112	64
	%	2.5%	9.5% %	56.0 %	32.0 %
10- Avalia a sua conduta e a dos outros de forma justa e imparcial,	Freq	3	16	119	62
	%	1.5%	8.0% %	59.5 %	31.0 %
11- Aceita e cumpre regras e decisões em grande e pequeno grupo,	Freq	2	17	122	59
	%	1.0%	8.5% %	61.0 %	29.5 %
12- Partilha as suas descobertas e vitórias,	Freq	2	18	122	58
	%	1.0%	9.0% %	61.0 %	29.0 %
13- Cooperava com os outros em decisões e resolução	Freq	1	24	117	58

de tarefas	%	0.5%	12.0 %	58.5 %	29.0 %
-----	Freq	0	27	115	58
14- Coopera com os outros em tarefas comuns	%	0.0%	13.5 %	57.5 %	29.0 %

Legenda : 1 - Discordo totalmente 2 – Discordo 3 – Concordo 4 - Concordo plenamente

Ao aplicar o teste de Mann-Whitney, para ver se os docentes do pré-escolar e os docentes do ensino primário têm concepções diferentes sobre a dimensão competências na área de formação pessoal e social, encontramos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela: 30 - Competências na área de formação pessoal e social: significância das diferenças

	Pré-escolar		Ens. primário		Z
	M	DP	M	DP	
1- Identifica algumas das suas características físicas, comportamentais, emocionais, cognitivas, culturais.	2.92	.86	3.20	.69	-2,346*
2- Reconhece algumas das características físicas, comportamentais, emocionais, cognitivas, culturais.	3.02	.82	3.20	.73	-1,574
3- Adequa as suas capacidades e limitações às situações.	3.01	.82	3.23	.81	-2,070*
4- Demonstra iniciativa própria.	3.05	.80	3.13	.75	-,584
5- Expõe os seus pontos de vista e defende uma opinião	3.15	.73	3.12	.68	-,664
6- Demonstra interesse e curiosidade perante novas situações e materiais,	3.16	.69	3.08	.70	-,946
7- Domina “saberes-fazer” indispensáveis à sua independência,	3.09	.66	3.09	.67	-,118
8- Faz escolhas e toma decisões reflectidas,	3.14	.74	3.10	.66	-,799
9- Persiste nas tarefas sozinhas e leva-as até ao fim,	3.15	.75	3.19	.64	-,065
10- Avalia a sua conduta e a dos outros de forma justa e imparcial,	3.15	.63	3.24	.65	-1,007

11- Aceita e cumpre regras e decisões em grande e pequeno grupo,	3.15	.65	3.22	.59	-,595
12- Partilha as suas descobertas e vitórias,	3.14	.66	3.21	.59	-,574
13- Coopera com os outros em decisões e resolução de tarefas	3.16	.64	3.16	.64	-,171
14- Coopera com os outros em tarefas comuns	3.13	.61	3.17	.66	-,533

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$ *** $p \leq .001$

Verifica-se que são consideradas como essenciais no final do pré-escolar, com referências muito significativas, pelos docentes do ensino primário que participaram no estudo, competências associadas aos comportamentos sociais como:

Identifica algumas das suas características físicas, comportamentais, emocionais, cognitivas, culturais, $Z = -2.346$, $p = .019$; Adequa as suas capacidades e limitações às situações, $Z = -2.070$, $p = .038$, os docentes do ensino primário concordam significativamente mais com a competência do que os docentes do pré-escolar.

Ao analisarmos o plano curricular do pré-escolar verificamos que também ressalta estas competências. Porém preocupa-nos a informação dos educadores de infância.

Na entrevista encontramos divergências entre o pensar do educadores e professores como se apresenta no extracto:

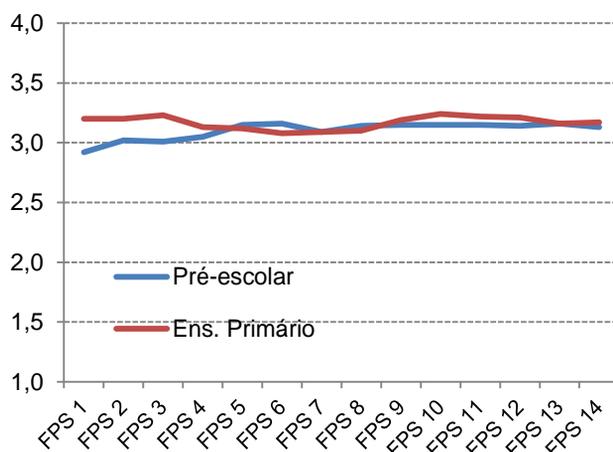
E1, E2, E3, “nesta fase a criança deve ter noção do eu, amor a si própria, ser responsável dos seus actos”. “A criança ao terminar o pré-escolar deve saber gerir os seus sentimentos e comportamentos de tolerância, cooperação e partilha” (...).para mim neste domínio de formação pessoal e social é bom que a criança se conheça e conheça também os outros, então cabe a educadora ensinar por exemplo a esperar a sua vez, a respeitar as ideias dos outros aceitar as próprias limitações”.

P1, P2, P3- “No final do pré-escolar a criança devia saber já esperar pela sua vez, ter interesse em aprender e tudo isso só depende das educadoras”. “devia saber já argumentar pedir ajuda, não chorar pois vezes há que as crianças vão para a primeira classe e ainda choram por tudo e por nada”, “para as competências essenciais neste domínio seria despertar interesse e curiosidade na criança aspecto fundamental para que haja aprendizagem. É

importante a criança saber lidar já com as suas limitações uma vez que ela vive em sociedade”

O gráfico abaixo espelha as divergências encontradas.

Gráfico: 20 - Competências na área de formação pessoal e social: Pré-escolar vs Ens. primário



b) Área do conhecimento do mundo

A área do Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê, que se “traduz na manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é própria do ser humano e que origina as formas mais elaboradas do pensamento, o desenvolvimento das ciências, das técnicas e, também, das artes (OCEPE, 1997, p. 80)”. Por isso, todas as áreas de conteúdo constituem, de certo modo, formas de conhecimento do mundo.

No domínio das competências na área de conhecimento do mundo a competência com a qual os docentes mais concordaram foi, *é capaz de fazer registos do que observa* já que soma 61.5% (concordo) +27% (concordo totalmente) =(88.5%) e a que mais discordaram foi, *reconhece relações de*

vizinhança e interações de proximidade (lojas, dinheiro, escola, transportes, visitas, acontecimentos sociais...) que soma 2.0% (discordo totalmente)+16% (discordo) = (18%).

Podemos constatar que as competências consideradas essenciais pelos participantes dos dois níveis educativos se inter-relacionam com as defendidas para a Área de Formação Pessoal e Social, uma vez que se associam à relação pessoal com a aprendizagem pois, tem a ver com *avaliar a sua conduta e a dos outros de forma justa e imparcial) e ser capaz de fazer registos do que observa.*

Relacionando com as competências que deve ter o educador nos remete nas competências de formação básica em que consideraram importante *os educadores do pré-escolar saber fazer análise de campo utilizando tecnologias da informação, documentação e audiovisuais.*

Tabela: 31 - Competências na área de conhecimento do mundo

		1	2	3	4
1- Procura explicações para os fenómenos que ocorrem no dia-a-dia;	Freq	1	25	120	54
	%	0.5%	12.5%	60.0%	27.0%
2- É capaz de fazer registos do que observa;	Freq	1	22	123	54
	%	0.5%	11.0%	61.5%	27.0%
3- Mobiliza materiais, saberes e experiências anteriores para enfrentar novas situações;	Freq	1	26	110	63
	%	0.5%	13.0%	55.0%	31.5%
4- Demonstra curiosidade pelo que o rodeia e desejo de saber mais;	Freq	1	30	116	53
	%	0.5%	15.0%	58.0%	26.5%

5- Manifesta desejo de experimentar, participar em experiências;	Freq	1	31	102	66
	%	0.5%	15.5%	51.0%	33.0%
6- É capaz de fazer previsões ou antecipações sobre as situações ou problemas;	Freq	0	28	105	67
	%	0.0%	14.0%	52.5%	33.5%
7- Identifica características de meios físicos e seus elementos;	Freq	2	30	107	61
	%	1.0%	15.0%	53.5%	30.5%
8- Demonstra atenção pelo que se passa no mundo (jogos olímpicos, desastres naturais, acontecimentos mundiais, ...);	Freq	1	25	100	74
	%	0.5%	12.5%	50.0%	37.0%
9- Revela atitudes de sensibilidade pela natureza e ambiente;	Freq	3	29	92	76
	%	1.5%	14.5%	46.0%	38.0%
10- Revela curiosidade por outras culturas;	Freq	4	25	88	83
	%	2.0%	12.5%	44.0%	41.5%
11- Reconhece relações de vizinhança e interações de proximidade (lojas, dinheiro, escola, transportes, visitas, acontecimentos sociais...)	Freq	4	32	86	78
	%	2.0%	16.0%	43.0%	39.0%

Legenda : 1 - Discordo totalmente 2 – Discordo 3 – Concordo 4 - Concordo plenamente

Ao aplicar o teste de Mann-Whitney, para ver se os docentes do pré-escolar e os docentes do ensino primário têm concepções diferentes sobre a dimensão Competências na área de conhecimento do mundo, verificamos que são consideradas como essenciais no final do pré-escolar, com referências muito significativas, pelos docentes do ensino primário que participaram no estudo, competências associadas aos comportamentos sociais como:

Tabela: 32 - Competências na área de conhecimento do mundo: significância das diferenças

	Pré-escolar		Ens. primário		Z
	M	DP	M	DP	
1- Procura explicações para os fenómenos que ocorrem no dia-a-dia;	3.12	.60	3.15	.66	-,266
2- É capaz de fazer registos do que observa;	3.07	.56	3.22	.66	-1,831
3- Mobiliza materiais, saberes e experiências anteriores para enfrentar novas situações;	3.09	.63	3.25	.68	-1,787
4- Demonstra curiosidade pelo que o rodeia e desejo de saber mais;	3.07	.63	3.14	.67	-,678
5- Manifesta desejo de experimentar, participar em experiências;	3.07	.67	3.25	.71	-1,916
6- É capaz de fazer previsões ou antecipações sobre as situações ou problemas;	3.11	.59	3.27	.72	-1,927
7- Identifica características de meios físicos e seus elementos;	3.07	.71	3.19	.67	-1,134
8- Demonstra atenção pelo que se passa no mundo (jogos olímpicos, desastres naturais, acontecimentos mundiais, ...);	3.20	.64	3.27	.72	-,960
9- Revela atitudes de sensibilidade pela natureza e ambiente;	3.09	.72	3.31	.74	-2,185*
10- Revela curiosidade por outras culturas;	3.14	.75	3.35	.74	-2,063*

 11- Reconhece relações de vizinhança e interações

de proximidade (lojas, dinheiro, escola, transportes, visitas, acontecimentos sociais...)

	3.08 .75	3.29 .79
--	----------	----------

-2,155*

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$ *** $p \leq .001$

Revela atitudes de sensibilidade pela natureza e ambiente, $Z = -2.185$, $p = .029$; Revela curiosidade por outras culturas, $Z = -2.063$, $p = .039$. Reconhece relações de vizinhança e interações de proximidade (lojas, dinheiro, escola, transportes, visitas, acontecimentos sociais...), $Z = -2.155$, $p = .031$, os docentes do ensino primário concordam significativamente mais com a afirmação do que os docentes do pré-escolar.

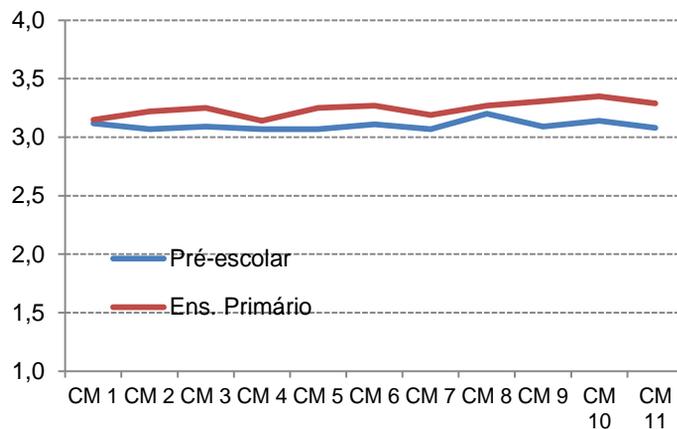
É curioso registrar esta discrepância nas referências dos educadoras e dos professores do ensino primário participantes no estudo entre as competências a promover nesta Área, uma vez que são competências que se complementam, e contribuem para a promoção da construção do conhecimento.

Ouvidas as entrevistadas tivemos os seguintes depoimentos:

E1, E2, E3, “nesta área geralmente planifico saberes relacionados com a curiosidade natural da criança, começando mesmo pelo meio ambiente a própria cultura e outras” ... “ para desenvolver as capacidades de observação, e estimular o interesse e a curiosidade pela compreensão do meio físico e social eu geralmente saio com as crianças para o campo, e aqui até facilita porque temos este campo grande das madres”.

P1,P2,P3, “Na Área do Conhecimento do Mundo há que ter em conta conhecimentos diversificados relacionados com a curiosidade natural da criança,”. “A educadora pode e deveria abordar os conteúdos do saber com base as ocorrências da sala, a observação de uma gravura ou mesmo pedir as próprias crianças para contar uma história, despertando assim o interesse para as crianças.” É com o diálogo ou debate que se esclarece as dúvidas e a criança toma conhecimento do mundo não deixando de parte as visitas de campo”..

Gráfico: 21 - Competências na área de conhecimento do mundo: Pré-escolar vs Ens. primário



c) Competências na área de expressões e comunicação: Domínio das expressões

A Área de Expressão e Comunicação engloba a expressão motora, expressão dramática, expressão plástica e expressão musical; o domínio da comunicação oral; o domínio da abordagem à leitura e à escrita e o domínio da abordagem à matemática.

No domínio das competências na área de expressões e comunicação: Domínio das expressões a competência com a qual os docentes mais concordaram foi *identifica sons isolados e faz imitações de sons* que soma 49.5% (concordo) +16% (concordo totalmente) = (85.5%) e a que mais discordaram foi *revela sensibilidade por manifestações/produções artísticas, criativas e estéticas* que soma 2.5% (discordo totalmente) +17.5% (discordo) =(20%).

Curiosamente tanto educadores como professores não fazem referências das outras vertentes deste domínio o que nos leva a perceber que existe conflitos

de conceitos e ou mesmo falta de conhecimentos das competências correspondente a cada vertente.

**Tabela: 33 - Competências na área de expressões e comunicação:
Domínio das expressões**

		1	2	3	4
1-. Controla e coordena movimentos do seu corpo em relação à sua posição no espaço, ao tempo, aos obstáculos;	Freq	5	29	83	83
	%	2.5%	14.5%	41.5%	41.5%
2-.Revela gosto por combinações novas e efeitos criativos na execução de trabalhos;	Freq	5	26	87	82
	%	2.5%	13.0%	43.5%	41.0%
3-.Representa graficamente objectos, pessoas e situações;	Freq	5	33	84	78
	%	2.5%	16.5%	42.0%	39.0%
4-.Realiza correctamente jogos de encaixe, enfiamentos, puzzles, correspondência de figuras;	Freq	5	26	93	76
	%	2.5%	13.0%	46.5%	38.0%
5- Dramatiza situações, histórias através da linguagem oral e corporal;	Freq	4	30	92	74
	%	2.0%	15.0%	46.0%	37.0%
6-.É capaz de improvisar no desempenho de papéis;	Freq	4	33	92	70
	%	2.0%	16.6%	46.2%	35.2%
7-. Identifica sons isolados e faz imitações de sons;	Freq	4	25	99	72
	%				

	%	2.0%	12.5 %	49.5 %	36.0 %
8 - Memoriza e reproduz canções, ritmos, rimas, histórias;	Freq	5	29	92	74
	%	2.5%	14.5 %	46.0 %	37.0 %
9-. Revela sensibilidade por manifestações/produções artísticas, criativas e estéticas;	Freq	5	35	81	79
	%	2.5%	17.5 %	40.5 %	39.5 %

Legenda : 1 - Discordo totalmente 2 – Discordo 3 – Concordo 4 - Concordo plenamente

Ao aplicar o teste de Mann-Whitney, para ver se os docentes do pré-escolar e os docentes do ensino primário têm concepções diferentes sobre a dimensão Competências na área de expressões e comunicação: Domínio das expressões encontramos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela: 34 - Competências na área de expressões e comunicação: Domínio das expressões: significância das diferenças

	Pré-escolar		Ens. primário		Z
	M	DP	M	DP	
1-. Controla e coordena movimentos do seu corpo em relação à sua posição no espaço, ao tempo, aos obstáculos;	3.14	.79	3.29	.77	-1,403
2-.Revela gosto por combinações novas e efeitos criativos na execução de trabalhos;	3.12	.78	3.33	.75	-1,989*
3-.Representa graficamente objectos, pessoas e situações;	3.11	.81	3.23	.77	-1,073
4-.Realiza correctamente jogos de encaixe, enfiamentos, puzzles, correspondência de figuras;	3.13	.80	3.26	.71	-1,121
5- Dramatiza situações, histórias através da linguagem oral e corporal;	3.12	.78	3.23	.73	-1,045

6-É capaz de improvisar no desempenho de papéis;	3.07	.81	3.21	.71	-1,127
7- Identifica sons isolados e faz imitações de sons;	3.16	.76	3.22	.70	-,408
8 - Memoriza e reproduz canções, ritmos, rimas, histórias;	3.21	.76	3.15	.77	-,562
9- Revela sensibilidade por manifestações/produções artísticas, criativas e estéticas;	3.15	.81	3.18	.80	-,288

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$ *** $p \leq .001$

Revela gosto por combinações novas e efeitos criativos na execução de trabalhos, $Z = -1.989$, $p = .047$, os docentes do ensino primário concordam significativamente mais com a competência do que os docentes do pré-escolar.

Mais uma vez estas competências não se revêm nos dois grupos participantes do estudo situação aflorada mais acima.

As entrevistadas afirmaram o seguinte:

E1, E2, E3- “Para mim desde que a criança saiba identificar sons isolados e fazer imitações de sons, já é suficiente para prosseguir noutra classe.”
“Considero importante esta área.””primeiro nós educadores precisamos de determinadas competências para se ajudar as crianças... eu não sabia que esta área engloba vários aspetos assim”

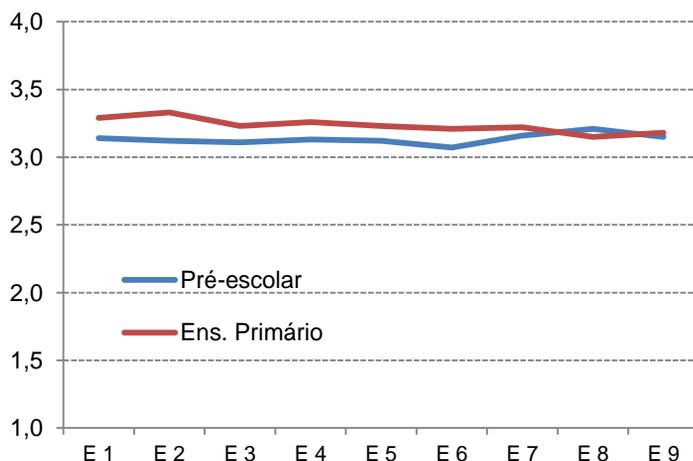
P1, P2, P3- “Há que trabalhar muito no pré-escolar porque ainda recebemos algumas crianças que têm dificuldades em estar quietas durante algum tempo, mostrando-se desatentas e não deixam os outros também sossegados”.

“As crianças ao saírem do pré escolar deveriam saber combinar actividades”.

“O ideal seria no final do pré escolar a criança ter desenvolvida a capacidade de fazer silêncio para poder escutar e identificar sons; a capacidade de memorizar e reproduzir canções, poesias, rimas, histórias;

trabalhar as letras das canções relacionando o domínio da expressão musical com o da linguagem, que passa por compreender o sentido do que se diz, brincar com os sons rimando para discriminar os sons, por explorar o carácter lúdico das palavras e criar variações da letra original. Infelizmente isto não acontece.”

Gráfico: 22 - Competências na área de expressões: Pré-escolar vs Ens. primário



d) Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Comunicação Oral

Nesta dimensão analisamos a importância que tem para a criança o domínio progressivo da comunicação oral como emissores e como receptores na aprendizagem da linguagem e de conteúdos.

Podemos registar que no domínio das competências na área de expressão e comunicação: Domínio da comunicação oral a afirmação com a qual os sujeitos mais concordaram foi *reconta histórias oralmente* que soma 45.5% (concorda)+ 40.5% (concorda totalmente) = (86%) e a que mais discordaram

foi *ajusta-se aos contextos e interlocutores comunicacionais* que soma 7.0% (discordo totalmente)+16% (discordo) = (23%).

Tabela: 35 - Competências na área de expressão e comunicação: Domínio da comunicação oral

		1	2	3	4
1- Identifica palavras novas e tenta explicar o seu significado	Fre.	13	32	87	68
	%	6.5%	16.0%	43.5%	34.0%
2- Ajusta-se aos contextos e interlocutores comunicacionais;	Fre.	14	32	86	68
	%	7.0%	16.0%	43.0%	34.0%
3-. Expressa acontecimentos, questões e opiniões de forma clara e lógica;	Fre.	10	33	89	68
	%	5.0%	16.5%	44.5%	34.0%
4-. Compreende as mensagens e as intenções comunicadas pelos outros;	Fre.	11	30	90	69
	%	5.5%	15.0%	45.0%	34.5%
5- Utiliza vocabulário e construção frásica adequada;	Fre.	10	23	92	75
	%	5.0%	11.5%	46.0%	37.5%
6-. Exprime dúvidas ou dificuldades;	Fre.	12	25	92	71
	%	6.0%	12.5%	46.0%	35.5%
7-. Expressa os sentimentos, medos ou anseios;	Fre.	11	29	94	66
	%	5.5%	14.5%	47.0%	33.0%
8- Inventiva/ histórias, canções, rimas, ritmos;	Fre.	14	29	87	70
	%	7.0%	14.5%	43.5%	35.0%
9- Reconta histórias oralmente.	Fre.	10	18	91	81
	%	5.0%	9.0%	45.5%	40.5%

Legenda : 1 - Discordo totalmente 2 – Discordo 3 – Concordo 4 - Concordo plenamente

Ao aplicar o teste de Mann-Whitney para aferir se os docentes do pré-escolar e os docentes do ensino primário têm concepções diferentes sobre a dimensão Competências na área de expressões e comunicação: Domínio da comunicação oral encontramos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela: 36 - Competências na área de expressões e comunicação: Domínio da comunicação oral: significância das diferenças

	Pré-escolar		Ens. primário		Z
	M	DP	M	DP	
1- Identifica palavras novas e tenta explicar o seu significado	2.92	.95	3.17	.77	-1,782
2- Ajusta-se aos contextos e interlocutores comunicacionais;	2.87	.96	3.20	.77	-2,438*
3-. Expressa acontecimentos, questões e opiniões de forma clara e lógica;	2.94	.92	3.20	.73	-1,935
4-. Compreende as mensagens e as intenções comunicadas pelos outros;	2.94	.99	3.22	.66	-1,683
5- Utiliza vocabulário e construção frásica adequada;	3.04	.97	3.27	.63	-1,155
6-. Exprime dúvidas ou dificuldades;	2.91	1.01	3.30	.59	-2,475*
7-. Expressa os sentimentos, medos ou anseios;	2.97	.98	3.17	.65	-,951
8- Inventiva/ histórias, canções, rimas, ritmos;	2.89	1.00	3.23	.72	-2,247*

9- Reconta histórias oralmente. 3.07 .92 3.35 .67 -1,927

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$ *** $p \leq .001$

Ajusta-se aos contextos e interlocutores comunicacionais, $Z = -2.438$, $p = .015$, os docentes do ensino primário concordam significativamente mais com a afirmação do que os docentes do pré-escolar.

Exprime dúvidas ou dificuldades, $Z = -2.475$, $p = .013$, os docentes do ensino primário concordam significativamente mais com a afirmação do que os docentes do pré-escolar.

Inventa/ histórias, canções, rimas, ritmos, $Z = -2.247$, $p = .025$, os docentes do ensino primário concordam significativamente mais com a afirmação do que os docentes do pré-escolar.

Esta discrepância entre educadores e professores do ensino primário poderá estar relacionada pelos professores estarem mais ligados a preocupação com a expressão de dúvidas em relação aos conteúdos curriculares, associada ao peso do programa. E as educadoras por aquilo que percebemos na entrevista deparam-se com crianças que não sabem falar porque em casa so falam a língua materna umbundo, outras pela idade, conforme se apresenta mais abaixo.

E1,E2,E3- ..” o que tenho a dizer é que as crianças que nós recebemos só falam português na escola ou no centro em casa falam umbundo então esperar que saibam expressar-se na sala de aulas é errado”. “ajuda na terapia da fala para crianças com dificuldades”. “As interações no dia dia da EPE permitirão em grande ou pequeno grupo, ou no diálogo com outra criança ou com o adulto, por exemplo, que as crianças aumentem o seu vocabulário e utilizem adequadamente frases simples de tipos diversos:mas há que ter em conta o contexto em elas vivem”. Nem todas as crianças

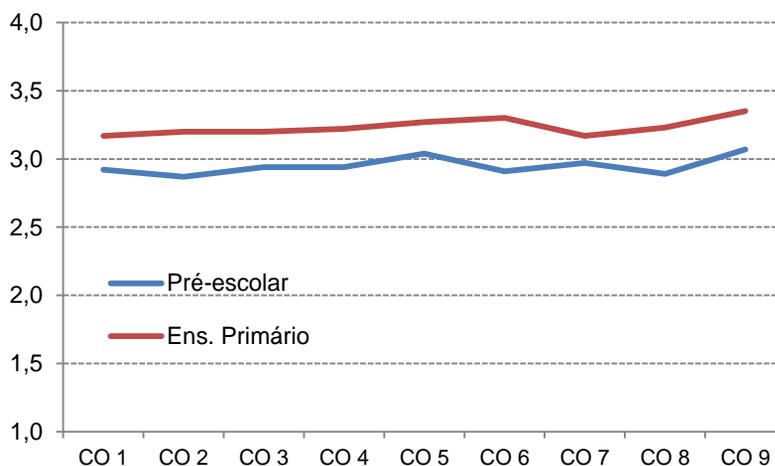
conseguem falar devido a língua e a idade então muitas vezes vão para a classe seguinte com essas debilidades.

P1,P2, P3- “ *A criança ao sair do pré-escolar deve ter a mínima noção de como se apresenta dúvidas senão, não faz sentido passar pelo pré escolar.” Deve saber como se fala e se pergunta.*”

Como se observa, revelam preocupação apenas quanto à utilização correcta da comunicação oral, sem espelhar grande importância atribuída à sua exploração e manipulação, o que pode explicar a ausência de registos nos seus documentos relativos a estas dimensões.

O gráfico espelha os resultados colhidos.

Gráfico: 23 - Domínio da comunicação oral: Pré-escolar vs Ens. primário



e) Competências na área de expressão e comunicação: Domínio da abordagem à leitura e à escrita

Neste Domínio da Abordagem à Leitura e à Escrita pretende-se relevar a importância de partir sempre daquilo que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar com as diferentes funções do código escrito, não de uma introdução

formal e "clássica" à leitura e escrita, mas de facilitar a base da linguagem escrita.

No domínio das Competências na área de expressão e comunicação: Domínio da abordagem à leitura e à escrita a afirmação com a qual os docentes mais concordaram foi *cria legendas para imagens ou dá títulos a histórias, textos* que soma 46.5% (concordo)+ 43% (concordo totalmente) = (89.5%) e a que mais discordaram foi *reconhece o valor e a utilidade da leitura (como resposta à curiosidade sobre assuntos)* que soma 36.5% (discordo totalmente)+13.5% (discordo) = (50%).

Rebuscando as competências de formação disciplinar que deve ter o educador encontramos uma certa coerência com aquelas que deve ter os educadores do pré-escolar *como conhecer o currículo da língua, leitura e escrita desta etapa*, o que poderá facilitar o desenvolvimento das competências acima referenciadas e que deve permitir a continuidade no ensino primário.

Tabela: 37 - Competências na área de expressão e comunicação: Domínio da abordagem à leitura e à escrita

		1	2	3	4
1- Coloca perguntas acerca do texto que escutou ou está a escutar;	Freq	10	30	77	83
	%	5.0%	15.0%	38.5%	41.5%
2- Identifica personagens e contextos, assim como as suas características no texto narrativo;	Freq	8	25	83	84
	%	4.0%	12.5%	41.5%	42.0%
3- Selecciona as ideias principais de um texto e reorganiza-as dentro da estrutura da narrativa;	Freq	8	26	65	101
	%	4.0%	13.0%	32.5%	50.5%
4- Descreve, imagens ou gravuras;	Freq	3	22	79	96

	%	1.5%	11.0 %	39.5 %	48.0 %
5- Interpreta imagens ou gravuras;	Freq	2	21	87	90
	%	1.0%	10.5 %	43.5 %	45.0 %
6- Organiza as imagens ou gravuras;	Freq	3	21	84	92
	%	1.5%	10.5 %	42.0 %	46.0 %
7- Cria legendas para imagens ou dá títulos a histórias, textos;	Freq	1	20	93	86
	%	0.5%	10.0 %	46.5 %	43.0 %
8- Identifica no texto escrito as unidades letras, palavras e frases.	Freq	1	26	92	81
	%	0.5%	13.0 %	46.0 %	40.5 %
9- Identifica e associa palavras que começam/acabam pela mesma sílaba ou letra	Freq	0	30	92	78
	%	0.0%	15.0 %	46.0 %	39.0 %
10- Percebe a utilidade da escrita (como vivências de comunicação ou como registos de vivências	Freq	3	29	92	76
	%	1.5%	14.5 %	46.0 %	38.0 %
11- Identifica e nomeia letras	Freq	61	36	72	31
	%	30.5 %	18.0 %	36.0 %	15.5 %
12- Reconhece o valor e a utilidade da leitura (como resposta à curiosidade sobre assuntos);	Freq	73	27	61	39
	%	36.5 %	13.5 %	30.5 %	19.5 %
13- Compreende que o que se diz se escreve, com determinadas normas;	Freq	65	27	63	45
	%	32.5 %	13.5 %	31.5 %	22.5 %
14- Identifica e nomeia letras	Freq	16	24	84	76
	%	8.0%	12.0 %	42.0 %	38.0 %
15- Representa situações através de imagens e com	Freq	4	23	89	84

tentativas de escrita;	%	2.0%	11.5 %	44.5 %	42.0 %
.....	Freq	3	27	85	85
16- Imita a escrita e reproduz o formato do texto escrito;	%	1.5%	13.5 %	42.5 %	42.5 %

Legenda : 1 - Discordo totalmente 2 – Discordo 3 – Concordo 4 - Concordo plenamente

Ao aplicar o teste de Mann-Whitney para aferir se os docentes do pré-escolar e os docentes do ensino primário têm concepções diferentes sobre a dimensão Competências na área de expressões e comunicação: Domínio da abordagem à leitura e à escrita, encontramos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela: 38 - Competências na área de expressões e comunicação: Domínio da abordagem à leitura e à escrita: significância das diferenças

		1	2	3	4
1- Coloca perguntas acerca do texto que escutou ou está a escutar;	Freq.	10	30	77	83
	%	5.0%	15.0%	38.5%	41.5%
2- Identifica personagens e contextos, assim como as suas características no texto narrativo;	Freq.	8	25	83	84
	%	4.0%	12.5%	41.5%	42.0%
3- Selecciona as ideias principais de um texto e reorganiza-as dentro da estrutura da narrativa;	Freq.	8	26	65	101
	%	4.0%	13.0%	32.5%	50.5%
4- Descreve, imagens ou gravuras;	Freq.	3	22	79	96
	%	1.5%	11.0%	39.5%	48.0%
5- Interpreta imagens ou gravuras;	Freq.	2	21	87	90
	%	1.0%	10.5%	43.5%	45.0%
6- Organiza as imagens ou gravuras;	Freq.	3	21	84	92
	%	1.5%	10.5%	42.0%	46.0%
7- Cria legendas para imagens ou dá títulos a histórias, textos;	Freq.	1	20	93	86
	%	0.5%	10.0%	46.5%	43.0%
8- Identifica no texto escrito as unidades letras, palavras e frases.	Freq.	1	26	92	81

	%	0.5%	13.0%	46.0%	40.5%
9- Identifica e associa palavras que começam/acabam pela mesma sílaba ou letra	Freq.	0	30	92	78
	%	0.0%	15.0%	46.0%	39.0%
10- Percebe a utilidade da escrita (como vivências de comunicação ou como registos de vivências)	Freq.	3	29	92	76
	%	1.5%	14.5%	46.0%	38.0%
11- Identifica e nomeia letras	Freq.	61	36	72	31
	%	30.5%	18.0%	36.0%	15.5%
12- Reconhece o valor e a utilidade da leitura (como resposta à curiosidade sobre assuntos);	Freq.	73	27	61	39
	%	36.5%	13.5%	30.5%	19.5%
13- Compreende que o que se diz se escreve, com determinadas normas;	Freq.	65	27	63	45
	%	32.5%	13.5%	31.5%	22.5%
14- Identifica e nomeia letras	Freq.	16	24	84	76
	%	8.0%	12.0%	42.0%	38.0%
15- Representa situações através de imagens e com tentativas de escrita;	Freq.	4	23	89	84
	%	2.0%	11.5%	44.5%	42.0%
16- Imita a escrita e reproduz o formato do texto escrito;	Freq.	3	27	85	85
	%	1.5%	13.5%	42.5%	42.5%

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$ *** $p \leq .001$

Identifica e nomeia letras, $Z = -3.625$, $p = .001$, os docentes do ensino primário concordam significativamente mais com a afirmação do que os docentes do pré-escolar. No âmbito da abordagem à leitura e escrita, é de referir que, no reconhecimento de diferentes formas próprias que correspondem a letras, na identificação e imitação de algumas palavras ou de pequenas frases, as referenciadas pelos educadores são muito pouco significativas, são os professores do ensino primário que mais valorizam competências a este nível. Compreende-se pois esta discrepância estará relacionada com o facto de os professores valorizarem mais, no final da EPE, competências de abordagem à leitura, associadas à comunicação oral, à

exploração de textos, sons, rimas e ritmos, como pré-requisitos para aprender a ler e a escrever.

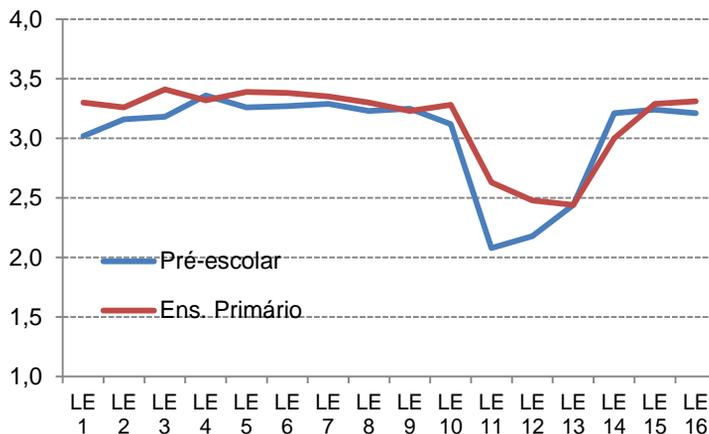
Reportando-nos, de novo a entrevista percebemos o seguinte:

E1,E2,E3, “Não podemos confundir aprendizagem neste nível com a escolarização” “é precoce falar das nossas crianças com competências de escrever e ler” “Trabalho com crianças muito pequenas para se exigir competências de escrita e leitura.”

P1,P2,P3, “No mínimo deverá a criança saber identificar e nomear letras”, “nesta fase se tiver um bom educador a criança saberá imitar e reproduzir palavras que começam/acabam pela mesma letra/sílaba”. Ainda que não saiba ler e escrever correctamente pelo menos deverá conhecer os sons, situação que muitas vezes não se faz sentir.

O gráfico espelha os resultados.

Gráfico: 24 - Domínio da abordagem à leitura e à escrita: Pré-escolar vs Ens. primário



f) Competências na área de expressão e comunicação: Domínio da abordagem à matemática

Neste bloco analisamos o papel da matemática na estruturação do pensamento. É importante desenvolver a competência matemática desde as idades mais novas, aproveitando e promovendo o gosto inato das crianças pelas actividades matemáticas (Moreira & Oliveira, 2003). Neste sentido, é necessário que façam investigações matemáticas, formulando uma questão face a uma situação aberta e propondo, defendendo, justificando e testando hipóteses, estratégias e raciocínios para a sua resolução (Oliveira, 2004). Desta forma vão compreendendo os processos matemáticos necessários para resolver situações concretas com que se vão deparando e vão aprendendo a comunicar e dialogar com os outros sobre não só os seus conhecimentos, mas também sobre os processos (Oliveira, 2004)

Assim dos dados recolhidos no domínio das Competências na área de expressão e comunicação: Domínio da abordagem à matemática a afirmação com a qual os docentes mais concordaram foi *domina o conceito de cardinalidade* que soma 44% (concordo)+42.5% (concordo totalmente) = (86.5%) e a que mais discordaram foi *utiliza alguns instrumentos (balanças, relógios, calendários, régua, fitas métricas, calculadoras)* que soma 20% (discordo totalmente)+ 22% (discordo) = (42%).

De realçar que os participantes do estudo referem, a importância do domínio da cardinalidade, na associação do número à quantidade, mas sendo uma área tão importante não dão relevância a outras competências.

Tabela: 39 - Competências na área de expressão e comunicação: Domínio da abordagem à Matemática

	1	2	3	4
1. Recita a sequência da contagem correctamente Freq	3	25	84	88

até 20;	%	1.5%	12.5 %	42.0 %	44.0 %
	Freq	5	22	88	85
2. Domina o conceito de cardinalidade;	%	2.5%	11.0 %	44.0 %	42.5 %
	Freq	3	25	88	84
3. Percebe o sentido ordinal do número;	%	1.5%	12.5 %	44.0 %	42.0 %
	Freq	3	27	86	84
4. Compara quantidades e faz estimativas;	%	1.5%	13.5 %	43.0 %	42.0 %
	Freq	3	25	93	79
5. Realiza mentalmente pequenas operações envolvendo adições e subtrações;	%	1.5%	12.5 %	46.5 %	39.5 %
	Freq	2	30	91	77
6. Reconhece e identifica os números até 20;	%	1.0%	15.0 %	45.5 %	38.5 %
	Freq	17	27	94	62
7. Faz registo de situações que envolvem quantidades (pictográficos, iconográficos e/ou utilizando os números;	%	8.5%	13.5 %	47.0 %	31.0 %
	Freq	24	31	80	65
8. Reconhece, descreve, continua e cria padrões;	%	12.0 %	15.5 %	40.0 %	32.5 %
	Freq	31	40	73	56
9. Reconhece, completa e interpreta os dados de tabelas e gráficos simples;	%	15.5 %	20.0 %	36.5 %	28.0 %
	Freq	40	44	67	49
10. Utiliza alguns instrumentos (balanças, relógios, calendários, régua, fitas métricas, calculadoras);	%	20.0 %	22.0 %	33.5 %	24.5 %
	Freq	42	38	70	50
11. Percebe a acção que implica a transformação de figuras e formas geométricas (deslizar, rodar);	%	21.0 %	19.0 %	35.0 %	25.0 %
	Freq	41	42	77	40
12. Reconhece os efeitos da transformação de	Freq	41	42	77	40

figuras e formas geométricas na posição, forma e tamanho;	%	20.5	21.0	38.5	20.0
	%	%	%	%	%
	Freq	39	42	73	46
13. Classifica e compara objectos segundo uma ou mais propriedades;	%	19.5	21.0	36.5	23.0
	%	%	%	%	%
14. Procura estratégias de resolução de problemas (de lógica e outros) e explicita-as;	Freq	28	32	88	52
	%	14.0	16.0	44.0	26.0
	%	%	%	%	%

Legenda : 1 - Discordo totalmente 2 – Discordo 3 – Concordo 4 - Concordo plenamente

Ao aplicar o teste de Mann-Whitney para se saber se os docentes do pré-escolar e os docentes do ensino primário têm concepções diferentes sobre a dimensão competências na área de expressões e comunicação: Domínio da abordagem à matemática encontramos diferenças estatisticamente significativas.

Tabela: 40 - Competências na área de expressões e comunicação: Domínio da abordagem à Matemática: significância das diferenças

	Pré-escolar		Ens. primário		Z
	M	DP	M	DP	
1. Recita a sequência da contagem correctamente até 20;	3.34	.75	3.23	.73	-1,201
2. Domina o conceito de cardinalidade;	3.27	.80	3.26	.71	-,367
3. Percebe o sentido ordinal do número;	3.27	.71	3.26	.75	-,031
4. Compara quantidades e faz estimativas;	3.20	.80	3.31	.69	-,858
5. Realiza mentalmente pequenas operações envolvendo adições e subtracções;	3.19	.77	3.29	.68	-,862
6. Reconhece e identifica os números até 20;	3.16	.79	3.26	.67	-,681

7. Faz registo de situações que envolvem quantidades (pictográficos, iconográficos e/ou utilizando os números;	3.12	.78	2.89	.97	-1,436
8. Reconhece, descreve, continua e cria padrões;	3.20	.76	2.68	1.10	-3,239***
9. Reconhece, completa e interpreta os dados de tabelas e gráficos simples;	3.08	.92	2.48	1.04	-4,161***
10. Utiliza alguns instrumentos (balanças, relógios, calendários, régua, fitas métricas, calculadoras);	2.75	1.07	2.50	1.05	-1,693
11. Percebe a acção que implica a transformação de figuras e formas geométricas (deslizar, rodar);	2.77	1.08	2.51	1.06	-1,797
12. Reconhece os efeitos da transformação de figuras e formas geométricas na posição, forma e tamanho;	2.71	1.04	2.46	1.01	-1,837
13. Classifica e compara objectos segundo uma ou mais propriedades;	2.75	1.06	2.51	1.02	-1,724
14. Procura estratégias de resolução de problemas (de lógica e outros) e explicita-as;	2.97	.97	2.68	.96	-2,300*

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$ *** $p \leq .001$

Reconhece, descreve, continua e cria padrões, $Z = -3.239$, $p = .001$, os docentes do ensino primário concordam significativamente mais com a afirmação do que os docentes do pré-escolar.

Reconhece, completa e interpreta os dados de tabelas e gráficos simples, $Z = -4.161$, $p = .001$, os docentes do ensino primário concordam significativamente mais com a afirmação do que os docentes do pré-escolar.

Procura estratégias de resolução de problemas (de lógica e outros) e explicita-as, $Z = -2.300$, $p = .021$, os docentes do ensino primário concordam significativamente mais com a afirmação do que os docentes do pré-escolar.

Quanto às competências associadas à apropriação da linguagem matemática e à organização de dados, área tão importante no mundo actual, uma vez que

tem uma forte ligação ao quotidiano e proporciona ocasiões muito ricas de desenvolvimento de competências matemáticas (Castro & Rodrigues, 2008; Moreira & Oliveira, 2003), são os professores do ensino primário que consideram essenciais as que envolvem: *o reconhecimento, a descrição continua e criação de padrões, reconhece, completa e interpreta os dados de tabelas e gráficos simples e procura estratégias de resolução de problemas (de lógica e outros) e explicita-as.*

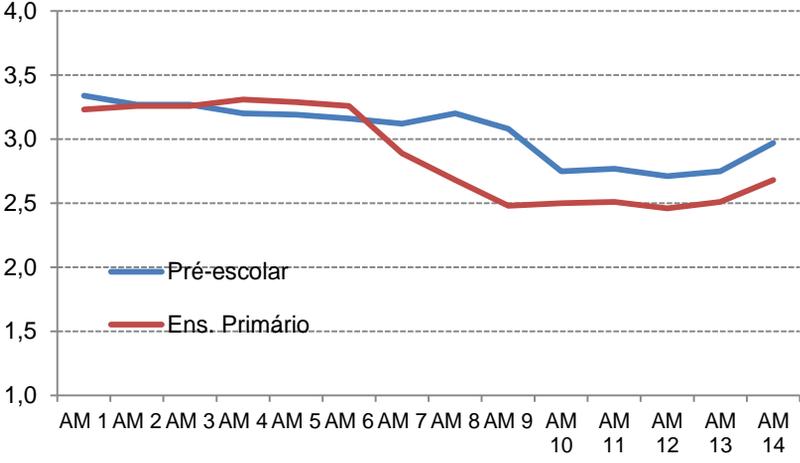
Consultados os entrevistados tivemos os seguintes depoimentos:

*E1,E2,E3- “As nossas crianças trazem muito problema das sua casas”
“Limito-me a ensinar a contar de 1 a 5” eu ensino a contar e a escrever de 1 a 10 não tem sido fácil mas pelo menos tem noção dos números ao transitarem para a classe seguinte”.*

P1,P2,P3- “É bom que haja a iniciação à matemática, sempre que possível, de uma forma lúdica, com base na resolução de situações problemáticas (numéricas e não numéricas) para o desenvolvimento do raciocínio, através de actividades variadas, como manipulação de materiais, trabalho de grupo e jogos, de tal forma que ao chegar no ensino primario não dificulte o trabalho do professor” “Área da matemática os educadores devem proporcionar o contacto com materiais que estimulem o interesse pela matemática”; “os Educadores precisam nesta fase desenvolver competências ao nível dos conceitos numéricos, classificação; jogos de chão a imaginação, as noções de matemática; promover a cooperação e inter-ajuda”.

Os dados encontram-se representados no gráfico abaixo:

Gráfico: 25 - Domínio da abordagem à Matemática: Pré-escolar vs Ens. primário





CAPITULO VII CONCLUSÕES E FUTURAS LINHAS DE
INVESTIGAÇÃO

7. Conclusões Gerais

Passamos apresentar em linhas gerais as conclusões globais e mais significativas de acordo com os objectivos traçados:

Assim:

- A média de idades dos docentes era de 37.9 anos (DP = 9.2 anos), variando entre um mínimo de 20 anos e um máximo de 58 anos. A maioria encontrava-se no escalão etário 46-50 anos (21.0%). No que se refere ao género, 71.0% dos docentes eram do género feminino. Relativamente ao tempo de serviço, a média era de 14.6 anos (DP = 9.8 anos), com um mínimo e um máximo de respectivamente, 1 e 38 anos. Predominavam os docentes com menos de 6 anos de tempo serviço (22.5%). Por último, em termos das habilitações académicas, um pouco mais de metade tinha o ensino técnico médio, 21.0% tinha o ensino técnico básico e 13.0% era licenciado ou bacharel.
- No domínio das *competências gerais* a afirmação com a qual os sujeitos mais concordaram foi: *a competência é dominar os métodos de estudo* (73%) e a que mais discordaram foi: *a competência refere-se a um conjunto de conhecimentos (saber-saber)* (44.0%).
- No domínio das *competências interpessoais*, a afirmação com a qual os sujeitos mais concordaram foi *a competência interpessoal consiste em compreender que a capacidade de trabalhar em equipa interpessoal é uma forma de ultrapassar as dificuldades dos professores* (69%) e a que mais discordaram foi *a competência interpessoal refere-se nas capacidades de relacionar-se com especialistas de outras áreas* (46%).

- No domínio das *competências sistémicas* a afirmação com a qual os sujeitos mais concordaram foi *competências sistémicas consistem em desenvolver habilidades de investigação* (58%) e a que mais discordaram foi - *competências sistémicas consistem em desenvolver capacidades de adaptar-se a novas situações* (51%).
- Relativamente as competências de *formação básica*, os participantes do nosso estudo de forma geral valorizaram como importante e muito importante algumas competências referidas a processos educativos, aprendizagem e desenvolvimento da personalidade no período de 0 a 6 anos, sociedade família e escola, infância saúde e alimentação, organização do espaço escolar, materiais e habilidades docentes, observação sistemática e análise de contextos e a escola de educação infantil.
- No que se refere as competências *didáctico disciplinar*, tanto educadores e professores do ensino primário valorizaram como muito importante algumas competências relacionadas com as diferentes disciplinas de educação infantil, a aprendizagem das ciências da natureza, as ciências sociais e da matemática, a aprendizagem das línguas e da leitura e escrita, música e expressão plástica e corporal.
- Finalmente avaliaram de muito importante no que respeita as competências dentro das *práticas escolares*.
- *Quanto as competências consideradas essências no final do pré-escolar associadas às Área de Formação Pessoal e Social, Área de Conhecimento do Mundo e Área de Expressão e Comunicação, que abrange os Domínios das Expressões, da Comunicação Oral, da Abordagem à Leitura e à Escrita e da Abordagem à Matemática*, os participantes foram unânimes em concordar com diferentes

competências das diferentes áreas de conhecimento predominando maior concordância por parte dos professores do ensino primário.

7.1. Conclusões específicas

Decorrente da análise das respostas das docentes ao questionário, relativamente às quais tentámos identificar consistências nas suas didácticas, nos seus documentos, sobressaem de forma bastante evidente as seguintes conclusões:

Analisar as percepções do conceito de competência pelos docentes da educação pré escolar e ensino primário dos centros infantis de Benguela e Lobito:

Tendo em conta a literatura consultada em geral e em particular, a perspectiva decorrente da nossa pesquisa teórica, dada a polissemia do conceito de competência, destacamos no nosso estudo as que se situam entre o saber-fazer associado às capacidades e habilidades, e uma capacidade de gerir situações complexas e circunstanciais, face às quais o aprendente terá que seleccionar e mobilizar eficazmente os recursos de que dispõe (Le Boterf, 2004). Conceito que (Rey, 2002), considera competência de terceiro grau já que em definições menos exigentes de competência, que se associam mais ao saber-fazer, não há uma verdadeira diferenciação, face aos objectivos mas apenas uma ênfase superior na aplicabilidade do conhecimento.

Analisamos a relação entre o conceito de competência e outros conceitos afins, suas implicações para a prática docente. É o caso das competências valorizadas e preconizadas pelo Projecto Tuning, (Wagenaar, 2003 p.132), que as classifica em gerais e específicas. **As Competências Gerais** (ou transversais), são definidas como subconjunto formado pelas

competências que são comuns para qualquer curso ou área de formação. Não sendo específicas a nenhum campo de estudo determinado, subdividem-se em: **Competências Instrumentais** - aquelas que têm uma função mediadora para enfrentar desafios e desenvolver aprendizagens.

Competências Interpessoais - dizem respeito às capacidades individuais e destrezas sociais relacionadas com processos de interação social e comunicação.

As Competências Sistémicas - são aquelas que permitem aproximar-se e interpretar a realidade de modo complexo e interrelacionado e não como conjunto de factos isolados, implicando uma combinação de compreensão, sensibilidade e conhecimento para relacionar e agrupar as partes de um todo.

As Competências específicas são aquelas que cada curso ou área de formação deve potenciar (habilidades e conhecimento), devendo ter somente um carácter instrumental, referindo-se à capacidade para realizar uma série de funções concretas.

O estudo realizado revelou a existência de uma grande dispersão conceptual nas concepções dos docentes de Educação Pré-Escolar e do ensino primário, em relação ao conceito de competência. Esta dispersão verificou-se tanto nas análises quantitativas como qualitativas de dados conforme se apresenta:

- Os dados recolhidos apontam no sentido de uma apropriação superficial do conceito de competência por parte dos educadores e professores do ensino primário, que definem *competência como dominar os métodos de estudo*. A elevada discordância que foi encontrada entre os resultados obtidos mediante diferentes instrumentos e métodos de recolha e análise de dados, aponta

fortemente no sentido de que os educadores do pré-escolar e os professores não são consensuais no que toca à(s) definição(ões) do conceito de competência conforme espelha estes resultados:

competência refere-se a avaliação dos alunos perante situações novas, que exigem uma articulação de conhecimentos, $Z = -3.065$, $p = .002$, os docentes do ensino pré-escolar concordam significativamente mais com a afirmação do que os docentes do ensino primário.

Relativamente a competência refere-se a preocupação com os conhecimentos básicos dos alunos, $Z = -2.508$, $p = .012$, os docentes do ensino pré-escolar concordam significativamente mais com a afirmação do que os docentes do ensino primário.

No concernente a competência é dominar os conhecimentos básicos da profissão, $Z = -2.774$, $p = .006$, os docentes do ensino primário concordam significativamente mais com a afirmação do que os docentes do pré-escolar.

Se a competência é dominar os métodos de estudo, $Z = -3.570$, $p = .001$, os docentes do ensino pré-escolar concordam significativamente mais com a afirmação do que os docentes do ensino primário.

Os dados recolhidos mediante as entrevistas que foram realizadas a seis docentes, dos dois Centros de Benguela e Lobito ajudaram-nos a aprofundar a compreensão das percepções e opiniões dos docentes sobre o conceito de competência a forma como aplicam às práticas docentes pois apontam pela necessidade de formação conforme depoimentos dos entrevistados: “ E1,E2, “A verdade é que existe conflitos de conceitos. Fala-se muito de competência mas se me perguntarem o que é, dificilmente poderei acertar””parecendo muito comum a utilização deste conceito,na prática ainda temos dúvidas em apresentar uma definição correcta talvez porque nunca tivemos a oportunidade de debatermos em formação.”“Competências gerais ou específicas tem a ver com os conhecimentos que um individuo possui.”

Identificar as competências específicas dos educadores de infância incidentalmente os do pré-escolar dos centros em estudo;

- Relativamente as Competências de Formação Básica, os docentes do pré-escolar e os docentes do ensino primário têm concepções relativamente semelhantes dos *processos educativos*, aprendizagem e desenvolvimento de personalidade (0 a 6 anos), considerando neste domínio como mais importante afirmação *os educadores do pré-escolar devem saber promover a aquisição de hábitos a volta da curiosidade*.
- Quanto as *as dificuldades de aprendizagem* foi considerada como muito importante para os dois grupos a competência *os educadores do pré-escolar devem saber identificar as dificuldades de aprendizagem as disfunções cognitivas e as relacionadas com a atenção*.
- No concernente a *infância saúde e alimentação* a competência, *os educadores do pré-escolar devem colaborar com os profissionais especializados para solucionar ditos transtornos* foi considerada como muito importante para os docentes inquiridos. No entanto registaram-se divergências em relação a competência *os educadores do pré-escolar devem identificar os transtornos da percepção auditiva e audiovisual da criança*, pois os docentes do ensino primário consideram significativamente mais que a afirmação é importante do que os docentes do pré-escolar.
- **Quanto a observação sistemática e análise do contexto**, a competência, *os educadores do pré-escolar devem fazer análise de*

campo utilizando tecnologias da informação, documentação e audiovisuais, foi considerada como muito importante para os docentes inquiridos ou seja os docentes do pré-escolar e os docentes do ensino primário têm concepções relativamente semelhantes sobre esta dimensão.

- **Referindo-se a dimensão escola educação infantil, a competência** *os educadores do pré-escolar devem conhecer a legislação que regula as escolas de educação Pré-escolar e sua organização no País* foi considerada como muito importante para os docentes inquiridos.
- **Quanto as competências de formação didáctica disciplinar**
- Na dimensão, aprendizagem das ciências da natureza, ciências sociais e matemática, analisamos os aspectos teóricos, didáticos e metodológicos e a competência, *os educadores do pré-escolar devem adquirir conhecimentos sobre a evolução do pensamento e da representação*, foi considerada como muito importante para os docentes. No entanto não encontramos concensos relativamente as competências *os educadores do pré-escolar devem conhecer os fundamentos científicos, matemáticos e tecnológicos do currículo desta etapa, os educadores do pré-escolar devem ter noções espaciais geométricas e de desenvolvimento lógico*, onde os docentes do ensino primário consideram significativamente mais que a competência é importante do que os docentes do pré-escolar. E em contrapartida a competência *os educadores do pré-escolar devem compreender as matemáticas como conhecimento sociocultural*, foram os docentes do pré-escolar que consideraram significativamente mais que a competência é importante do que os docentes do ensino primário.

- **Na dimensão Aprendizagem das Línguas e Leitura** aspecto muito importante para esta etapa, a competência *os educadores do pré-escolar devem conhecer o currículo da língua, leitura e escrita desta etapa*, foi considerada como muito importante para a maioria dos docentes inquiridos. Também registaram-se diferenças estatisticamente falando, no que concerne as competências, *os educadores do pré-escolar devem dominar técnicas da expressão oral, devem favorecer as capacidades dominar técnicas da leitura, e conhecerem técnicas do ensino da escrita*, porque os docentes do ensino primário consideraram significativamente mais que a competência é importante do que os docentes do pré-escolar, talvez por fazer parte dos seus programas.
- **Quanto a dimensão música, expressão plástica e corporal**, a competência *os educadores do pré-escolar devem saber utilizar o jogo como recurso didático baseado em princípios lúdicos*, foi considerada como muito importante para a maioria dos docentes inquiridos, enquanto a competência *os educadores do pré-escolar devem conhecer e utilizar canções para promover a educação auditiva, rítmica e vocal*, *os educadores do pré-escolar devem saber elaborar propostas didáticas que fomentem as habilidades motrizes de desenho e da criatividade*, foram os docentes do ensino primário que consideraram significativamente mais importantes do que os docentes do pré-escolar.
- **No que concerne as competências das práticas escolares**
- A competência *os educadores do pré-escolar devem regular processos de interação e comunicação em grupos de crianças de 0-3*

anos, foi considerada como muito importante para os dois grupos de docentes inquiridos.

- E como sempre registamos diferenças estatisticamente significativas relativamente as competências, *os educadores do pré-escolar devem dominar as metodologias da gestão da aula, devem dominar as habilidades sociais necessárias para fomentar um clima que facilite aprendizagem e a convivência, relacionar a teoria e a prática com a realidade da escola, participar nas propostas de melhoria nos distintos âmbitos de actuação que se pode estabelecer no centro de formação, regular processos de interacção e comunicação em grupos de crianças de 0-3 anos, devem conhecer a forma de colaboração com os distintos sectores da comunidade educativa e volta da sociedade em geral*, porque são apenas os docentes do ensino primário que consideraram significativamente mais que as competências são importantes do que os docentes do pré-escolar.

Quanto as competências consideradas essenciais no final do pré-escolar que permite a continuidade no ensino primário;

- Constata-se, no nosso estudo, que algumas competências consideradas essenciais no final da Educação Pré-Escolar, mais associadas aos conteúdos de aprendizagem, numa das vertentes da **área da formação pessoal e social**, surgem relevantemente indicadas pela maioria dos docentes, como as competências aliadas ao conhecimento da *avaliação da sua conduta e a dos outros de forma justa e imparcial*, no entanto são os docentes do ensino primário que concordam significativamente mais com as competências em que as crianças *identificam algumas das suas características físicas, comportamentais, emocionais, cognitivas, culturais e adequam as*

suas capacidades e limitações às situações. Situação que nos leva a aferir que os educadores e professores do ensino primário não valorizam, consensualmente, na área de formação pessoal e social, em ambos os níveis, competências associadas aos comportamentos sociais de aceitação, de reconhecimento de si próprio e dos outros. Não referenciam, significativamente, competências pessoais, que se articulam a estes comportamentos sociais, de autonomia e de persistência, que a nosso ver os educadores, deveriam mencionarem o desenvolvimento da noção do eu, a capacidade de auto-estima, de responsabilidade, de eficácia, de comunicação, de gestão de sentimentos e comportamentos, de tolerância, de partilha, de esperar pela sua vez, de sensibilidade, de justiça, infelizmente não registamos estes aspectos.

- Em relação à área de conhecimento do mundo, os participantes dos dois níveis educativos, apontaram competências associadas à *capacidade de fazer registos do que se observa*, no entanto os professores do ensino primário valorizam mais do que os educadores do pré-escolar as competências como *revelar atitudes de sensibilidade pela natureza e ambiente, revelar curiosidade por outras culturas e reconhecimento de relações de vizinhança e interacções de proximidade (lojas, dinheiro, escola, transportes, visitas, acontecimentos sociais...)*.
- No domínio das competências na área de expressões e comunicação: **Domínio das expressões** a competência com a qual os docentes mais concordaram, foi *identificar sons isolados e fazer imitações de sons*. E são os professores do ensino primário que mais enfatizaram as

competências como *revelar gosto por combinações novas e efeitos criativos na execução de trabalhos*.

- No que diz respeito à **comunicação oral**, é valorizada como demonstram as respostas, o *recontar histórias oralmente*, revelando maior preocupação quanto à sua utilização correcta, também indispensável, embora relativamente, competências tão importantes como através de textos, explorar o raciocínio, a memória, o vocabulário, a capacidade de pensar sobre a linguagem oral e escrita e sobre a forma como ambas se relacionam entre si, a representação do apreendido não foram mencionados pelos participantes da nossa pesquisa. Apenas os professores do ensino primário concordaram significativamente conforme indicam as respostas *com competências como ajustar-se aos contextos e interlocutores comunicacionais, exprimir dúvidas ou dificuldades, Inventar/ histórias, canções, rimas, ritmos*.
- No domínio da abordagem à **leitura e à escrita**, os docentes (educadores e professores do ensino primário), apontaram como essenciais mais competências relativas à escrita nomeadamente, ao reconhecimento do valor e utilidade das imagens e textos, como de lhes atribuir legenda/título. De notar que são os professores do ensino primário que referenciam mais competências relacionadas com a leitura como o *identificar e nomeiar letras*.
- Os dados recolhidos no domínio das competências na área de expressão e comunicação: Domínio da abordagem à **Matemática** a afirmação com a qual os docentes mais concordaram foi *dominar o conceito de cardinalidade*. Também com unanimidade dos docentes de ambos os níveis, mas com menor relevância dos educadores do

pré-escolar, emerge a capacidade de reconhecer, completar e interpretar os dados de tabelas e gráficos simples, *reconhecer, descrever e criar padrões, procurar estratégias de resolução de problemas (de lógica e outros) e explicitando-as.*

Analisar os documentos que definem as orientações curriculares normativos, currículo nacional e programas de Educação Pré-Escolar;

- A análise documental efectuada com base nas orientações curriculares normativos, currículo nacional e programas de Educação Pré-Escolar, planos curriculares desde a entrevista aos participantes do nosso estudo demonstra que apesar da Educação Pré-escolar (INIDE 2003), ser considerada como primeira etapa da educação básica, no contexto actual de educação, que visa o desenvolvimento equilibrado de todas as potencialidades da criança, proporcionando-lhe oportunidades de socialização, autonomia e preparando-a para uma escolaridade bem sucedida e constituindo apoio importante às famílias na sua tarefa educativa, o currículo do pré-escolar, não proporciona elementos claros aos educadores para concretizarem o desenvolvimento de competências por áreas de conhecimento pois não se identificam as áreas, situação que permitiu-nos, imediatamente, antever dificuldades e limitações ao nível da concretização das propostas do INIDE nas práticas docentes; os educadores ainda não possuem, as orientações curriculares nem projectos educativos de escola, falha confirmada no nosso estudo, por alguns entrevistados, havendo dados que demonstram mesmo que a educação de infância, ainda tem sinais de uma «escolarização tradicional» precoce das crianças, regista-se um não entendimento do trabalho lectivo dos educadores para estes e para os professores do ensino primário. Segundo esta tese, os educadores

do pré-escolar do nosso estudo não terão este conceito de ensino centrado nas competências do aluno, logo, não o aplicam, dado que não se revela consistente o objectivo de atingir as competências aplicando estratégias/actividades para as promover.

7.2. Reflexões finais sobre as competências perspectivas de investigação futuras

O estudo das competências em Angola permanece ainda um campo de discussão teórica aberta, questionando-se inclusivamente a novidade do processo (Charlot, 2007) de educação infantil.

Parafraseando (Roldão, 2008, p. 16), “a mudança no mundo reflecte-se nas mudanças exigidas à escola e aquilo que parecia tornar-nos competentes para um dado trabalho ainda pouco diferenciado há umas décadas atrás, requer hoje um afinamento e especificidade bem maiores das ditas competências”. Ainda segundo a mesma autora “a competência implica a capacidade de ajustar os saberes (conteúdos) a cada situação, pelo que eles têm de estar consolidados, integrados e portadores de mobilidade” (p. 24).

Assim o papel da escola não pode ser apenas “transmitir conteúdos”, mas antes “ensinar a aprender.” Ensinar a aprender é criar possibilidades; não é apenas mostrar o caminho, mas orientar para que o aluno desenvolva um olhar crítico e sua autonomia. De acordo com Demo (2001), o processo de aprendizagem é adequado quando professor(es) e aluno(s) aprendem, pensam e aprendem a aprender.

Em função da pesquisa denota-se que, apesar de não termos cultura de projectos educativos de escola e/ou projectos curriculares de turma, a ausência deste, parece ser uma importante debilidade que merece ser

cuidadosamente enfrentada (Fernandes, 2008, p. 90). Defendemos que para desenvolver competências mais complexas o recurso a uma pedagogia baseada em projecto educativo é uma ferramenta importante, mas concordamos com Rey et al (2005), quando afirmam que para haver competência, é primeiro necessário que os processos básicos estejam suficientemente automatizados, na senda da aprendizagem por recepção e retenção significativas proposta por Ausubel (2000).

Analisámos os principais documentos normativos relativos ao pré escolar e do ensino primário, bem como os documentos orientadores – Lei de bases, currículo nacional e programas, contrastando as orientações presentes nestas fontes. Destacamos a existência de incongruências já ao nível do currículo prescrito, designadamente a coexistência de um currículo organizado de acordo com competências de natureza geral e integradora, com programas organizados por objectivos de natureza específica e cuja extensão não foi revista de modo a permitir um trabalho mais voltado para a resolução de problemas complexos.

- **Perspectivas ou pistas de investigação futuras**

Ao chegarmos nesta fase que nos possibilitou compreender a problemática em estudo e na intenção de superar as debilidades que encontrámos não só nos documentos, mas que se enforma na inconsistência entre as percepções e as competências específicas dos educadores do Pré-Escolar, e as competências consideradas essenciais no final do Pré -Escolar para permitir a continuidade no ensino primário cuja repercussão recai nas práticas dos docentes, podemos destacar para os próximos estudos as seguintes linhas de investigação:

- Uma reflexão sobre o currículo de formação de educadores de Infância tendo em conta as competências de formação básica, didáctico disciplinar e práticas escolares como facilitadores da percepção das competências específicas que deve ter um educador do pré-escolar que propicie situações desafiadoras, conhecedor das competências de cada aluno.
- Propomos ainda uma reflexão sobre a similitude inerente aos dois níveis educativos, que envolve a acção profissional elaborando currículos caracterizados por uma lógica de integração (projectos educativos de escola e áreas integradoras dos diversos saberes específicos), para que a Educação Pré-Escolar tenha carácter socializadora ao invés da escolarização obrigatória e o ensino primário se configure numa iniciação às literacias (leitura, escrita e cálculo) e no contacto com os saberes formais nucleares.
- Propomos uma reflexão sobre as exigências do perfil de entrada na função pública de educadores do pré-escolar tendo em conta as competências específicas inerentes a este nível de educação e que facilite a operacionalização das competências existentes no currículo do Pré-Escolar.
- Sugerimos organização de sessões de discussão e debates sobre os fundamentos teóricos em que se baseiam nas orientações para cada nível educativo,(formação contínua ou aprendizagem ao longo da vida), para uma melhor percepção da singularidade de cada um, mas também as suas similaridades, o que pode ser facilitador da continuidade e articulação educativa entre os dois subsistemas de ensino;

- Sugerimos a quem é de direito a revisão do currículo do Pré-Escolar enquadrando cada competência no respectivo domínio de conhecimento, ou seja à Área de Formação Pessoal e Social, Área de Conhecimento do Mundo e Área de Expressão e Comunicação, que abrange os Domínios das Expressões, da Comunicação Oral, da Abordagem à Leitura e à Escrita e da Abordagem à Matemática para melhor orientação dos docentes;
- Estudar a possibilidade de complementar os instrumentos aplicados nesta pesquisa com outras técnicas de recolha de dados tais como o recurso à observação de aulas; as planificações das aulas e o recurso a outras fontes de informação para além dos docentes; o alargamento da amostra, incidindo sobre outras províncias do país.
- Por último com este pesquisa queremos oferecer aos participantes do estudo e não só informações para a reflexão sobre o conceito de competências, as específicas dos educadores do Pré Escolar, e as consideradas essenciais no final deste subsistema para permitir a continuidade no ensino. Assim, como propostas para estudos futuros que se debrucem sobre a temática em análise.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, A. E. (2014). *O papel do professor na (re) construção do currículo do 1º ciclo do ensino secundário em Angola: Das intenções as práticas*. Braga. Universidade do Minho (tese de doutoramento).
- Allal, L. (2004). *Aquisição e avaliação das competências em situação escolar*. In. J. Dolz & Ollagnier, E. (et col.). *O Enigma da Competência em Educação*. Porto Alegre: Artmed, 79-96.
- Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Altet, M. (2001). *As competências do Professor Profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar*. In. M.
- Altet, E. C. L. PAQUAY; Philippe PERRENOUD. *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: ARTMED.
- Alves, M. P., Estêvão, C. V., & Morgado, J. C. (2006). *Desenvolver e avaliar competências na escola : Metanarrativas de legitimação em confronto*. In. G. Figari, P. Rodrigues, M. P.

- Apple, M. (1979). *Ideology and curriculum*. Boston: Routledge
- Amado, J. & Freire, I. (2009). “*Estudo de caso na Investigação em Educação*”. In: Amado, J. (Coord.). *Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. Pp. 121-143.
- Anderson, G. & Arsenault, N. (1999). *Fundamentals of educational research*. London: Falmer Press Teachers Library.
- Azancote, M. de Menezes (2010). *Um olhar sobre a implementação da Reforma Educativa em Angola: Estudo de caso nas províncias de Luanda, Huambo e Huíla*. Luanda.
- Bardin, L. (1991). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bronckart, J.-P., & Dolz, J. (2004). *A noção de competência: A sua pertinência para o estudo da aprendizagem das acções de linguagem*. In: J. Dolz & Ollagnier, E. (et col.). *O Enigma da Competência em Educação*. Porto Alegre: Artmed, 29-46.
- Cardoso, E. M. S. (2006). *Programa De Metodologia Do Ensino Da Pedagogia Com Base Nas Competências Profissionais*. Trabalho de

- Dissertação de Mestrado. Universidade Agostinho Neto. Instituto Superior de Ciências da Educação do Lubango: Lubango.
- Cardoso, E. M. S. (2008). *Desenvolvimento Curricular (Texto de Apoio)*. Benguela: KAT editora.
- Cardoso, E. M. S. (2009). *A formação inicial de professores em Angola: Problema e desafios*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga.
- Carvalho, R. (2010). *Formação inicial*. Dissertação de tese Licenciatura
- Ceitel, M., (2007). *Gestão e Desenvolvimento de competências*. Lisboa: Edições Sílabas.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. (2ª ed.). Edições Almedina, S.A.
- Comissão Europeia (2007). *Relatório geral sobre a actividade da União Europeia*. (SEC(2007) 1000 final). Disponível em europa.eu/generalreport/pt/rg2007pt.pdf [Consultado a 27/08/2016].
- Comissão Europeia (2008). *Relatório geral sobre a actividade da União Europeia*. (SEC(2008) 1000 final). Disponível em: <http://europa.eu/generalreport/pt/rg2008pt.pdf> [Consultado a 27/08/2016].
- Costa, T. A. (2005). *A noção de competência enquanto princípio de organização curricular*. Revista Brasileira de Educação, 29, 52-62.
- Correia, A. P. & Dias, P. (1998). *A evolução dos paradigmas educacionais à luz das teorias curriculares*. Revista Portuguesa de Educação, 11(1), pp. 133-122.

- Clandinin, J. & Connelly, M. (1992). Teacher as curriculum maker. In P. Jackson (ed.). *Handbook of research on curriculum*. New York: MacMillan Publishing Company, pp. 363- 401.
- Creswell, J. W., (2007). *Projeto de pesquisa. Métodos qualitativos, quantitativos e misto*. (2ªed.). Porto Alegre: Artmed.
- Chomsky, N. (1968). *Language and Mind*. Harcourt Brace Jovanovich, Inc
- David, T. (1990). *Under five - Under-Educated?* Buckingham: Open University Press
- Davis, L., Riley, M., & Fisher, D. J. (2003). Business students' perceptions of necessary skills. *Business Education Forum*.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores*. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora.
- Demo, P. (2001). *Educação e qualidade*. 6ª. ed. São Paulo: Papirus
- Delors, J. et al. (2008). *Educação um tesouro a descobrir*. Edições ASA. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI.
- Dias, I. S. Competências em educação: conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar Educacional*. SP. Volume 14. Nº 1, p. 73-78. Janeiro/Junho de 2010. Acesso em: 13 de Maio de 2016
- De Ketele, J.-M. (2008). *Caminhos para a avaliação de competências*. In. Alves, M.P. & Machado, E. A. (orgs.). *Avaliação com sentido(s)*:

- Contributos e questionamentos (pp. 109-124). Santo Tirso: De Facto Editores.
- De Ketele, J-M & R, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados: fundamentos dos métodos de observação, de questionário, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). The discipline and practice of qualitative research. In. N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research (Second Edition)*(pp. 1- 28). London: Sage Publications.
- Dolz, J. & Ollagnier, E. (2004). *A Noção de Competência : Necessidade ou moda pedagógica?*.In. J. Dolz & Ollagnier, E. (et col.). *O Enigma da Competência em Educação*. Porto Alegre: Artmed, 9-26.
- Esteves, M., 2009, *Construção e Desenvolvimento das competências dos professores*. Sísifo. *Revista de Educação*, nº8, pp. 37-48.
- European Commission (1995). *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning Towards the Learning Society*. Disponível em: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/index_en.htm [Consultado a 27/01/2016].
- Eurydice, the information network on education in Europe. (2002). *Key competencies: a developing concept in general compulsory education*. Brussels: Eurydice.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Fox, D. (1987). *El proceso de investigación en educación*. (2ª ed.). Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.

- Hargreaves, D.J. and Robson, S. (2005) 'What do Early Childhood Practitioners Think About Young Children's Thinking?', *European Early Childhood Education Research Journal*.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2000). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Formosinho, J. (2001). *A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas*. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*.
- Fleury, M. T. L. & Fleury, A. (2001). *Construindo o conceito de competência*. *Revista de Administração Contemporânea*, Edição Especial, pp. 183-196.
- Flores, M. A. & Viana I. C. (Ed.) (2007). *Profissionalismo docente em transição. As identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Fidalgo, L. (2003). *(Re)construir a maternidade numa perspetiva discursive*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gaspar, M. I. & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta
- García, C. M. (1999). *Formação de Professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2005). *O Inquérito - Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

- Gimeno Sacristán, J. (1985). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia* (3.ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Gomez, G. R.; Flores, J. & Jimènez, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- González, J.y Wagenaar, R.(2003). *Tuning educational Structures in Europe. Final report phase one*. Bilbao. Universidad de Deusto.
- Habermas, J. (1974). *Theory and practice*. London: Heineman.
- INIDE (2008). *Currículo do Ensino Primário*. Luanda
- INIDE (2008). *Currículo de Educação Pré-Escolar*. Luanda
- Latorre, A., Del Rincon, D. & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- Lakatos, E. & Marconi, M. (1991). *Metodologia científica*. São Paulo: Editora Atlas.
- Le Boterf, G. (2004). *Construir as competências individuais e colectivas: resposta a 80 questões*. Porto: Edições ASA.
- Legendre, M-F. (2008). *La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur ?*. In. F. Augdigier & N. Tutiaux-Guillon (dir.). *Compétences et contenus – les curriculums en questi ons*. Bruxelles : De Boeck.
- Libâneo, J. C. (2001). *Organização e Gestão da Escola. Teoria e Prática*. 3ª edição. Goiânia: Editora alternativa.

- Nsiangengo, P. e Gouveia, V. (2013). *Currículo do Ensino Primário e Desafios da Monodocências*. Editora Moderna S.A.
- Neves, J. G., Garrido, M., & Simões, E. (2008). *Manual de Competências Pessoais, Interpessoais e Instrumentais: Teoria e Prática* (2.^a Ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Ngula, A., (2003). *A escolarização em Africa*. Editora Viverin.
- Mata, L. (2008). A descoberta da Escrita - *Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Marconi, M. & Lakatos, E. (1999). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas; Amostragens e técnicas de pesquisa; Elaboração, análise e interpretação de dados*. (4^a Edição). São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Minayo, M. C. S. & Sanches, O. (1993). *Qualitativo-Quantitativo. Oposição ou complementaridade? Cadernos de Saúde Pública*, 9 (3), 239-262. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf> [Consultado a 27/01/2016].
- Ministério da Educação (s.d.). Plano mestre de formação de professores em Angola. Disponível em <http://www.med.gov.ao/Verpublicação.aspx?id=581>> (acessado 16/13/2016)
- Mendes, M. C.M. (2011). *O perfil do professor do século XXI. Desafios e Competências: As competências profissionais dos Professores Titulares e Professores na Região Bastos*. Universidade de Granada. Tese de Doutoramento.

- Mendes, M. C. B. & Manuel, T. (2016). *Investigação em Educação: Opções metodológicas para a pesquisa científica*. 1ª edição, Benguela: KAT Editora.
- Morgado, J. C. (2006). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Portugal: Porto Editora.
- Morgado, J. C. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Portugal - Santo Tirso: de Facto Editores.
- Moreira, J. M. (2006). *Investigação quantitativa: Fundamentos e Práticas* In J. A. Lima & J. A.
- Morin, E. (2002). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- O.C.D.E. (1989). *As Escolas e a Qualidade*. Porto: Edições ASA
- Pacheco, J. (1995). *O pensamento e a ação do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. & Flores, M. A. (1999). Estratégias. In J. A. Pacheco (org.). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. Braga: Livraria Minho. pp. 158-186.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2003 a). *Competências Curriculares: as práticas ocultas nos discursos das reformas*. *Revista de Estudos Curriculares*, 1 (1), 59-78.
- Pacheco, J. A. (2003 b). *Políticas Educativas para o Ensino Superior na União Europeia: Um olhar do lado português*. *Educação & Sociedade*. 24(82), pp. 17-36.

- Pacheco, J. A. (2005 a). *Descentralizar o discurso curricular das competências. Revista de Estudos Curriculares*, 3(1), pp. 65-92.
- Pacheco, J. A. (2011a) *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed
- Perrenoud, Ph. (1999). *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud., P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto alegre: Arte Médica.
- Perrenoud, Ph. (2002). *O que fazer da ambiguidade dos programas escolares orientados para as competências?*. Pátio. Revista Pedagógica. 23, 8-11.
- Perrenoud, Ph. (2003 a). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: ASA.
- Perrenoud, Ph. (2004). *De uma metáfora a outra: transferir ou mobilizar conhecimentos?*. In. J.Dolz & Ollagnier, E. (et col.). *O Enigma da Competência em Educação*. Porto Alegre:Artmed, 47-63.
- Perrenoud, Ph. (2008). *Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?*. Red U.Revista de Docencia Universitaria, número monográfico II “Formación centrada en competencias (II)”. Disponível em: http://www.redu.m.es/Red_U/m2 [Consultado a 17/08/2016].

- Portugal, G. (2009). *Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância*. Em I. Alarcão (Ed.), *A Educação da Criança dos 0 aos 12 Anos* (pp. 7-28). Lisboa: CNE - Conselho Nacional da Educação.
- Ramos, M. N. (2001). *A pedagogia das competências: Autonomia ou adaptação?*. São Paulo: Cortez
- Rey, B. (2002). *As competências transversais em questão*. Porto Alegre: Artmed.
- Rodrigo, M. J., & Correa, N. (2004). *Representação e Processos Cognitivos: Esquemas e modelos mentais*. In. C. Coll, A. Marchesi & Palacios, J. (Orgs.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação. Psicologia da Educação escolar* (vol. 2) (81-93). Porto Alegre: ArtMed.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. Barcarena: Editorial Presença.conceptual foundations. Neuchâtel: Swiss Federal Statistical Office/OECD/ESSI.
- Roldão, M. C. (2009). *Que Educação queremos para a Infância?* Em I. Alarcão (Ed.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 176-197). Lisboa: CNE - Conselho Nacional de Educação
- Sacristán, J. G. (1998). *O currículo: Uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed.
- Sánchez. M. A. (2009). *Las Competencias Específicas en el Grado de Educación Infantil*. Editor Editorial Universidad de Granada.
- Siraj-Blatchford, I. (2005). *Crítérios para determinar a qualidade na aprendizagem das crianças entre os três e os seis anos* Em I. Siraj-

Blatchford (Coor.), Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância (pp. 10-20). Lisboa: Texto Editores.

Serapione, M. (2000). Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. *Ciências da saúde coletiva*, 5(1), 187 – 192. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/csc/v5n1/7089> (acessado a 11 /7/2016).

Seabra, F. I. B. (2010). Ensino básico: *Repercussões da organização curricular por competência na estruturação das aprendizagens escolares e nas políticas curriculares de avaliação*. Braga: Universidade do Minho. Tese de doutoramento (policopiado).

Serra, C. M. A. M. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do ensino básico* (Vol. 21). Porto: Porto Editora.

Silva, A. C. R. (2006). *Abordagem curricular por competências no ensino superior: um estudo exploratório nos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia no Estado da Bahia – Brasil*. Tese de Doutorado. Braga: Universidade do Minho.

Silva, M. R. (2007). *Currículo e Competências – a formação administrada*. São Paulo: Cortez

Silva, L. I. (coord.) (2016). Marques, L. Mata, L. Rosa, M. *Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar*. Editora: Ministério da Educação /Direcção Geral da Educação DGE.

Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

- Sola Martinez, T. Y Ortiz Moreno, M. 2006. *La acción tutorial en el contexto del Espacio de Educación Superior*. Sabana: Pedagogia Universitária.
- Tardiff, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Teixeira, C. R. (2006). Estado da Arte": a concepção de avaliação educacional veiculada na produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação Currículo (19752000). *Cadernos de Pós-Graduação—educação*, 5(1), 59-66.
- Tejada Fernández, J. y Navío Gámez, A. (2005). *El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37/2, ISSN:1681-56531.
- Tuckman, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação: metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Young, M. (2010). *Conhecimento e Currículo : Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. A. (2003). *La enseñanza universitaria el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea

Normativos legais

- Angola. Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro - publicada no Diário da República I Série - n.º 65 - Lei de Bases do Sistema de Educação [LBSE].

Angola. Lei n.º 17/16, de 17 d Outubro - publicada no Diário da República I
Série - n.º 65 - Lei de Bases do Sistema de Educação [LBSE].

Decreto-Lei n.º 5/05, de 7 de Abril.

Despacho do Presidente da República n.º 10/89 de 15 de setembro.

INIDE (2009). *Informação sobre a Implementação do Novo Sistema de
Educação. Reforma Educativa do Ensino Primário e Secundário.*
Luanda

ANEXOS

ANEXO 1

Identificação Pessoal e Profissional

Excia:

Este inquérito é anónimo e nada tem a ver com avaliação da sua personalidade ou do seu desempenho. Responda de acordo com as instruções dadas e devolva-o logo após o preenchimento. Obrigada.

Responda, iniciando pela I parte, assinalando com uma cruz (X) no quadrado correspondente. Se se enganar, faça um círculo à volta da Cruz ⊗ e marque então outra cruz no lugar que julgar correcto. Preste atenção à parte II, onde deve responder assinalando cada afirmação **unicamente com uma cruz**, conforme o grau de concordância ou de discordância a respeito de cada uma delas.

1ª Parte Identificação Pessoal e Profissional:

1. **Género Feminino** Masculino

2. **Idade**

3. **Tempo de serviço**

4. **Grau académico** Técnico Básico Técnico Médio Bacharel Licenciado

Mestre PhD

5. **Perfil formativo:**

- Curso Básico de Formação Docente
- Formação de Técnicos Sociais
- Formação de Educadoras de Infância
- Instituto Superior Ciências da Educação

6. **Municípios a que pertence**

II Região Académica de Angola: Benguela Lobito

Ciclo em que lecciona actualmente (SFF, circunde a resposta correcta):

Educação Pré-escolar	Ensino primário	1.º ciclo	2º ciclo	Ensino Superior
----------------------	-----------------	-----------	----------	-----------------

Muito obrigada pela colaboração

2ª PARTE: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO ENSINO PRIMARIO E EDUCADORES EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR SOBRE O CONCEITO DE COMPETÊNCIAS

Para responder a esta parte, considere por favor as seguintes instruções:

Os itens apresentados são afirmações relativas as diferentes posições teóricas sobre o conceito de competência. Exprima a sua concordância ou discordância em relação a essas afirmações, considerando a escala de 1 a 4 em que:

1	2	3	4
Discordo totalmente	Discordo plenamente	Concordo	Concordo

Cada afirmação requer apenas e unicamente uma cruz. Leia cada uma delas e assinale de imediato na coluna respectiva segundo o grau de concordância ou discordância que lhe suscitar. Se se enganar, faça um círculo à volta da cruz e marque então outra cruz no lugar que julgar adequado.

A. Dimensão das competências gerais				
1. A competência refere-se a um conjunto de conhecimentos (saber-saber), atitudes (saber-ser) e comportamentos (saber-fazer).	1	2	3	4
2. A competência refere-se a uma capacidade dos alunos que não é directamente observável.	1	2	3	4
3. Avaliar as competências dos alunos perante situações novas, que exigem uma articulação de conhecimentos.	1	2	3	4
4. Preocupar com o desenvolvimento dos conhecimentos gerais básicos dos alunos.	1	2	3	4

5. Dominar os conhecimentos básicos da profissão.	1	2	3	4
6. Saber utilizar a comunicação oral e escrita na própria Língua como factor básico na formação.	1	2	3	4
7. Conhecer uma segunda Língua.	1	2	3	4
8. Dominar em cada área curricular as competências transversais como a comunicação ou os métodos de estudo.	1	2	3	4
9. Desenvolver habilidades de gestão de informação (habilidade para procurar e analisar informação).	1	2	3	4
10. Conhecer as competências gerais que definem o perfil do aluno à saída do ensino básico que seja trabalhado de forma transversal.	1	2	3	4
B. Dimensão das competências interpessoais				
1. Valorizar a capacidade crítica e autocrítica.	1	2	3	4
2. Valorizar o trabalho em equipa como ferramenta que intensifica as relações de amizade com os colegas.	1	2	3	4
3. Compreender que a capacidade de trabalhar em equipa interpessoal é uma forma de ultrapassar as dificuldades dos professores.	1	2	3	4
4. Procurar implementar, no processo de ensino aprendizagem, a interação com o meio e com os demais agentes.	1	2	3	4
5. Capacidade de relacionar-se com especialistas de outras áreas	1	2	3	4
6. Desenvolver regularmente um trabalho multi-disciplinar com os colegas de outras áreas e apreciar a diversidade e multiculturalidade	1	2	3	4
7. Habilidade para trabalhar num contexto internacional	1	2	3	4
8. Compromisso ético	1	2		4
C. Dimensão das competências sistémicas				
1. Saber que as competências adquiridas na formação inicial são fundamentais para o professor aplicar conhecimentos na prática .	1	2	3	4
2. Desenvolver habilidades de investigação;	1	2	3	4
3. Ter capacidade de aprender;	1	2	3	4
4. Desenvolver capacidades de adaptar-se a novas situações;	1	2	3	4
5. Compreender que a introdução da organização curricular por competências veio alterar substancialmente a forma como se planifica o trabalho;	1	2	3	4

6. Saber que a introdução da organização curricular por competências altera substancialmente as estratégias metodológicas que se implementa na sala de aula;	1	2	3	4
7. Gerar novas ideias;	1	2	3	4
8. Desenvolver as competências específicas da(s) área(s) curricular(es) do mestrado em acção;	1	2	3	4
9. Liderança;	1	2	3	4
10. Capacidade de trabalhar de forma autónoma;	1	2	3	4
11. Abordar os conteúdos da(s) área(s) curricular(es) com base em situações e problemas do quotidiano;	1	2	3	4
12. Colaborar para desenvolvimento de desenhos e gestão de projectos;	1	2	3	4
13. Iniciativa e espírito empreendedor.	1	2	3	4

Fonte: Competências gerais propostas no Projecto Tunning, Colás (2005)

3ª PARTE: OPINIÕES DOS PROFESSORES DO ENSINO PRIMARIO E EDUCADORES DE INFANCIA SOBRE AS COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.

Para responder a esta parte, considere por favor as seguintes instruções:

Os itens apresentados são afirmações relativas a sua posição quanto às diferentes formas de organização curricular que se estruturam em torno das competências da educação pré escolar, nomeadamente as competências específicas como **formação básica**, **competências didactico-disciplinar** e **práticas escolares**. Exprima a sua concordância ou não em relação a essas afirmações, considerando a escala de 1 a 4 em que:

1	2	3	4
Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Plenamente

Cada afirmação requer apenas e unicamente uma cruz. Em relação as competências de **Formação Básica em educação pré escolar**, leia cada uma delas e assinale de imediato na coluna respectiva segundo o grau de concordância ou discordância que lhe suscitar. Se se enganar, faça um círculo à volta da cruz e marque então outra cruz no lugar que julgar adequado.

A). Processos educativos aprendizagem e desenvolvimento da personalidade (0 a 6 anos).				
1. Compreender os processos educativos e de aprendizagem no período de 0—6 anos, no contexto familiar, social e escolar.	1	2	3	4
2. Conhecer o desenvolvimento da psicologia evolutiva da infância nos períodos entre 0-3 e 3-6	1	2	3	4
3. Conhecer os fundamentos da atenção precoce	1	2	3	4
4. Reconhecer a identidade da etapa e suas características cognitivas, psicomotoras, comunicativas sociais e afectivas.	1	2	3	4
5. Saber promover a aquisição de hábitos a volta da autonomia, da liberdade, da curiosidade, da observação da experimentação, a imitação, a aceitação de normas e de limites, o jogo simbólico heurístico.	1	2	3	4
7. Conhecer a dimensão pedagógica da interacção com os iguais e os adultos e saber promover a participação em actividades colectivas, o trabalho cooperativo e o esforço individual.	1	2	3	4
B) Dificuldades de aprendizagem e transtornos do desenvolvimento				
1. Identificar as dificuldades de aprendizagem as disfunções cognitivas e as relacionadas com a atenção.	1	2	3	4
2. Adquirir recursos para favorecer a integração educativa de alunos com dificuldades.	1	2	3	4

C) Sociedade, família e escola				
1. Criar e manter laços de comunicação com as famílias para incidir eficazmente no processo educativo.	1	2	3	4
2. Conhecer e saber exercer as funções de tutor e orientador em relação com a educação familiar.	1	2	3	4
3. Promover e colaborar em acções dentro e fora da escola, organizadas por famílias e outras instituições com incidência na formação da cidadania;	1	2	3	4
4. Analisar e incorporar de forma crítica as questões mais relevantes da sociedade actual que afecta a educação familiar e escolar: impacto social e educativo das linguagens audiovisuais e das pantalhas; mudanças nas relações de género.	1	2	3	4
5. Conhecer a evolução histórica da família, os diferentes tipos de famílias, de estilos de vida e educação no contexto familiar.	1	2	3	4
D) Infância, saúde e alimentação				
1. Conhecer os princípios básicos de desenvolvimento e comportamento saudáveis.	1	2	3	4
2. Identificar transtornos no sonho, na alimentação e desenvolvimento psicomotor, atenção e percepção auditiva e audiovisual.	1	2	3	4
3. Colaborar com os profissionais especializados para solucionar ditos transtornos.	1	2	3	4
4. Detectar carências afectivas, alimentícias e bem-estar que perturbem o desenvolvimento físico psíquico adequado aos estudantes.	1	2	3	4
E) Observação sistemática e análise do contexto				
1. Compreender que a observação sistemática é um instrumento básico para poder reflectir sobre a prática e a realidade, assim como contribuir a inovação e a melhoria	1	2	3	4

infantil.				
2. Abordar análise de campo mediante metodologia observacional utilizando tecnologias da informação, documentação e audiovisuais.	1	2	3	4
3. Dominar as técnicas de observação e exercício e registo.	1	2	3	4
4. Saber analisar dados obtidos, compreender criticamente a realidade elaborar um informe de conclusões.	1	2	3	4
G) A escola educação infantil				
1. Situar a escola infantil no sistema educativo angolano.	1	2	3	4
2. Conhecer experiências internacionais e exemplos de práticas inovadoras de educação infantil.	1	2	3	4
3. Valorizar a importância do trabalho de equipa.	1	2	3	4
4. Participar na elaboração e seguimento de projectos educativos de educação infantil no marco de projectos do Instituto e colaboração com o território e com outros profissionais e agentes sociais;	1	2	3	4
5. Conhecer a legislação que regula as escolas de educação Pré-escolar e sua organização no País	1	2	3	4
6. Valorizar a relação pessoal com cada aluno e sua família como factor de qualidade da educação.	1	2	3	4

Com respeito as competências do tipo **didáctico e disciplinar**, indique o grau de importância dos seguintes aspectos:

A) Aprendizagem das Ciências da Natureza, das Ciências Sociais e da Matemática				
1. Conhecer os fundamentos científicos, matemáticos e tecnológicos do currículo desta etapa, assim como as teorias sobre a aquisição e desenvolvimento das aprendizagens correspondentes.	1	2	3	4

2. Conhecer estratégias didáticas para desenvolver as representações numéricas e noções espaciais geométricas e de desenvolvimento lógico.	1	2	3	4
3. Compreender as matemáticas como conhecimento sociocultural.	1	2	3	4
4. Adquirir conhecimentos sobre a evolução do pensamento, os costumes, as crenças e os movimentos sociais e políticos ao longo da história;	1	2	3	4
5. Conhecer a metodologia científica e promover o pensamento científico e a representação.	1	2	3	4
6. Conhecer os momentos mais importantes da história das ciências das técnicas e sua transcendência.	1	2	3	4
B). Aprendizagem das línguas e leitura				
1. Conhecer o currículo da língua, leitura e escrita desta etapa bem assim como as teorias sobre a aquisição e desenvolvimento das aprendizagens correspondentes.	1	2	3	4
2. Favorecer as capacidades da fala e da escrita, conhecer e dominar técnicas da expressão oral e escrita.	1	2	3	4
3. Conhecer a tradição oral e folclórica.	1	2	3	4
4. Conhecer os passos da oralidade e da escrita e conhecer os diferentes registos e usos da língua;	1	2	3	4
5. Conhecer o processo da aprendizagem da leitura e da escrita e seu ensino.	1	2	3	4
6. Enfrentar situações de aprendizagem de línguas em contextos multilingues.	1	2	3	4
7. Conhecer e utilizar adequadamente recursos para animação da leitura e a escrita.	1	2	3	4
8. Adquirir formação literária e espacial, conhecer a literatura infantil.	1	2	3	4
9. Reconhecer e valorizar o uso adequado da linguagem	1	2	3	4

verbal e não-verbal				
10. Ser capaz de fomentar uma primeira aproximação a uma língua estrangeira.	1	2	3	4
C) Música, expressão plástica e corporal				
1. Conhecer e utilizar canções para promover a educação auditiva, rítmica e vocal.	1	2	3	4
2. Conhecer os fundamentos musicais plásticos e de expressão corporal do currículo desta etapa assim como as teorias sobre aquisição e desenvolvimento das aprendizagens nesta etapa.	1	2	3	4
3. Saber utilizar o jogo como recurso didático, assim como desenhar as actividades de aprendizagem baseada em princípios lúdicos.	1	2	3	4
4. Elaborar propostas didáticas que fomentem a percepção e expressão musicais, as habilidades motrizes de desenho e a criatividade.	1	2	3	4
5. Analisar as linguagens audiovisuais e suas implicações educativas.	1	2	3	4
6. Promover a sensibilidade relativa a expressão plástica e a criação artística.	1	2	3	4

Com respeito as competências dentro **das práticas escolares**, indique o grau de concordância ou discordância dos seguintes aspectos.

4 DIMENSÃO DAS PRÁTICAS ESCOLARES

D. Dimensão das Práticas Escolares				
1. Adquirir um conhecimento prático da aula e da gestão da mesma.	1	2	3	4
2. Conhecer e aplicar os processos de interação e comunicação na aula, assim como dominar as destrezas e habilidades sociais necessárias para fomentar um clima que facilite aprendizagem e a convivência	1	2	3	4

3. Controlar e fazer o seguimento do processo educativo e, em particular de ensino e aprendizagem mediante o domínio de técnicas e estratégias necessárias.	1	2	3	4
4. Relacionar a teoria e a prática com a realidade da aula da escola	1	2	3	4
5. Participar nas propostas de melhoria nos distintos âmbitos de actuação que se pode estabelecer no centro de formação.	1	2	3	4
6. Participar na actividade docente e aprender a saber fazer actuando e reflectindo desde a prática	1	2	3	4
7. Regular processos de interacção e comunicação em grupos de estudantes de 0-3 anos.	1	2	3	4
8. Conhecer a forma de colaboração com os distintos sectores da comunidade educativa e volta da sociedade em geral	1	2	3	4

(Fonte adaptada)

COM RESPEITO AS COMPETÊNCIAS CONSIDERADAS ESSENCIAIS PROMOVE NESSASSE NÍVEL EDUCATIVO E A CONTINUIDADE NO PROCESSO EDUCATIVO DA CRIANÇAS ENTRE ESTE NÍVEL E O ENSINO PRIMÁRIO.

Para responder a esta parte, considere por favor as seguintes instruções:

Os itens apresentados são afirmações relativas as competências consideradas essenciais promover nesse nível educativo, de modo a perceber se são concomitantes, comuns com as promulgadas para o 1º ano do ensino primário. Exprima em relação a cada uma, se a considera pouco relevante, relevante ou essencial em relação a essas afirmações, considerando a escala de 1 a 4 em que:

1	2	3	4
Relevante	Essencial	Irrelevante	Pouco relevante

Cada afirmação requer apenas e unicamente uma cruz. Em relação as competências consideradas essenciais promoverem nesse nível educativo e a continuidade no processo educativo das crianças

entre este nível, leia cada uma delas e assinale de imediato na coluna respectiva em relação a cada uma, se a considera pouco relevante, relevante ou essencial. Se se enganar, faça um círculo à volta da cruz e marque então outra cruz no lugar que julgar adequado.

1. Competências na área de formação pessoal e social				
1. Identifica algumas das suas características físicas, comportamentais, emocionais, cognitivas, culturais.	1	2	3	4
2. Reconhece algumas das características físicas, comportamentais, emocionais, cognitivas, culturais.	1	2	3	4
3. Adequa as suas capacidades e limitações às situações.	1	2	3	4
4. Demonstra iniciativa própria.	1	2	3	4
5. Expõe os seus pontos de vista e defende uma opinião	1	2	3	4
6. Demonstra interesse e curiosidade perante novas situações e materiais,	1	2	3	4
7. Domina “saberes-fazer” indispensáveis à sua independência,	1	2	3	4
8. Faz escolhas e toma decisões reflectidas,	1	2	3	4
9. Persiste nas tarefas sozinhas e leva-as até ao fim,	1	2	3	4
10. Avalia a sua conduta e a dos outros de forma justa e imparcial,	1	2	3	4
11. Aceita e cumpre regras e decisões em grande e pequeno grupo,	1	2	3	4
12. Partilha as suas descobertas e vitórias,	1	2	3	4
13. Cooperar com os outros em decisões e resolução de problemas,	1	2	3	4
14. Cooperar com os outros em tarefas e projectos comuns.	4	2	3	4
2. Competências na área de conhecimento do mundo				
1. Procura explicações para os fenómenos que ocorrem no dia-a-dia;	1	2	3	4
2. É capaz de fazer registos do que observa;	1	2	3	4
3. Mobiliza materiais, saberes e experiências anteriores para enfrentar novas situações;	1	2	3	4
4. Demonstra curiosidade pelo que o rodeia e desejo de saber mais;	1	2	3	4
5. Manifesta desejo de experimentar, participar em experiências;	1	2	3	4
6. É capaz de fazer previsões ou antecipações sobre as situações ou problemas;	1	2	3	4
7. Identifica características de meios físicos e seus elementos;	1	2	3	4

8. Demonstra atenção pelo que se passa no mundo (jogos olímpicos, desastres naturais, acontecimentos mundiais, ...);	1	2	3	4
9. Revela atitudes de sensibilidade pela natureza e ambiente;	1	2	3	4
10. Revela curiosidade por outras culturas;	1	2	3	4
11. Reconhece relações de vizinhança e interações de proximidade (lojas, dinheiro, escola, transportes, visitas, acontecimentos sociais, ...);	1	2	3	4
3. na área de expressões e comunicação:				
Domínio das expressões				
1. Controla e Competências coordena movimentos do seu corpo em relação à sua posição no espaço, ao tempo, aos obstáculos;	1	2	3	4
2. Revela gosto por combinações novas e efeitos criativos na execução de trabalhos;	1	2	3	4
3. Representa graficamente objectos, pessoas e situações;	1	2	3	4
4. Realiza correctamente jogos de encaixe, enfiamentos, puzzles, correspondência de figuras;	1	2	3	4
5. Dramatiza situações, histórias através da linguagem oral e corporal;	1	2	3	4
6. É capaz de improvisar no desempenho de papéis;	1	2	3	4
7. Identifica sons isolados e faz imitações de sons;	1	2	3	4
8. Memoriza e reproduz canções, ritmos, rimas, histórias;	1	2	3	4
9. Revela sensibilidade por manifestações/produções artísticas, criativas e estéticas;	1	2	3	4
4. Competências na área de expressão e comunicação:				
Domínio da comunicação oral				
1. Identifica palavras novas e tenta explicar o seu significado	1	2	3	4
2. Ajusta-se aos contextos e interlocutores comunicacionais;	1	2	3	4
3. Expressa acontecimentos, questões e opiniões de forma clara e lógica;	1	2	3	4
4. Compreende as mensagens e as intenções comunicadas pelos outros;	1	2	3	4
5. Utiliza vocabulário e construção frásica adequada;	1	2	3	4

6. Exprime dúvidas ou dificuldades;	1	2	3	4
7. Expressa os sentimentos, medos ou anseios;	1	2	3	4
8. Inventa/ histórias, canções, rimas, ritmos;	1	2	3	4
9. Reconta histórias oralmente.	1	2	3	4

5. Competências na área de expressão e comunicação:

Domínio da abordagem à leitura e à escrita

1. Coloca perguntas acerca do texto que escutou ou está a escutar;	1	2	3	4
2. Identifica personagens e contextos, assim como as suas características no texto narrativo;	1	2	3	4
3. Selecciona as ideias principais de um texto e reorganiza-as dentro da estrutura da narrativa;	1	2	3	4
4. Descreve, interpreta e organiza imagens ou gravuras;	1	2	3	4
5. Cria legendas para imagens ou dá títulos a histórias, textos;	1	2	3	4
6. Identifica no texto escrito as unidades letras, palavras e frases;	1	2	3	4
7. Identifica e associa palavras que começam/acabam pela mesma sílaba ou letra;	1	2	3	4
8. Percebe a utilidade da escrita (como vivências de comunicação ou como registos de vivências);	1	2	3	4
9. Identifica algumas palavras escritas;	1	2	3	4
10. Reconhece o valor e a utilidade da leitura (como resposta à curiosidade sobre assuntos);	1	2	3	4
11. Compreende que o que se diz se escreve, com determinadas normas;	1	2	3	4
12. Identifica e nomeia letras;	1	2	3	4
13. Representa situações através de imagens e com tentativas de escrita;	1	2	3	4
14. Imita a escrita e reproduz o formato do texto escrito;	1	2	3	4

6. Competências na área de expressão e comunicação:

Domínio da abordagem à matemática

1. Recita a sequência da contagem correctamente até 20;	1	2	3	4
2. Domina o conceito de cardinalidade;	1	2	3	4
3. Percebe o sentido ordinal do número;	1	2	3	4
4. Compara quantidades e faz estimativas;	1	2	3	4
5. Realiza mentalmente pequenas operações envolvendo adições e subtracções;	1	2	3	4

6. Reconhece e identifica os números até 20;	1	2	3	4
7. Faz registo de situações que envolvem quantidades (pictográficos, iconográficos e/ou utilizando os números;	1	2	3	4
8. Reconhece, descreve, continua e cria padrões;	1	2	3	4
9. Reconhece, completa e interpreta os dados de tabelas e gráficos simples;	1	2	3	4
10. Utiliza alguns instrumentos (balanças, relógios, calendários, régua, fitas métricas, calculadoras);	1	2	3	4
11. Percebe a acção que implica a transformação de figuras e formas geométricas (deslizar, rodar);	1	2	3	4
12. Reconhece os efeitos da transformação de figuras e formas geométricas na posição, forma e tamanho;	1	2	3	4
13. Classifica e compara objectos segundo uma ou mais propriedades;	1	2	3	4
14. Procura estratégias de resolução de problemas (de lógica e outros) e explicita-as;	1	2	3	4

(Fonte adaptada)

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS EM CD-ROOM

