

A política de formação inicial de educador de infância em Angola: desafios da harmonização curricular¹

*Primary teachers' initial training policies in Angola:
curriculum harmonization challenges*

*Política de formación inicial de educación de la primera infancia en Angola:
retos de la armonización curricular*

Narciso Jorge Dumbo²
Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela

Teresa Sarmento³
Instituto de Educação da Universidade do Minho

Resumo: As dinâmicas sociais, políticas e económicas do mundo moderno colocam novos desafios ao educador de infância que levam a (re)pensar os processos, os currículos e as práticas. No contexto angolano, o cenário não é diferente, verificam-se constantes mudanças no campo da política de formação de professores subjacente à implementação de recentes diretrizes. Assim, este texto é guiado pela seguinte questão: quais são os desafios do plano curricular do curso de licenciaturas em educação pré-escolar proposto pelo grupo de especialistas da Comissão Nacional de Harmonização Curricular? Com base na análise documental, procura-se refletir, a partir de uma perspectiva holística da formação inicial de educador de infância, o plano, identificando as fragilidades da mesma e propor os desafios das abordagens necessárias que habilitam o profissional para atender os reptoos atuais do setor. A análise aferiu que o currículo possui limitações na sua abordagem, a falta de concepções da criança em creche, o reducionismo no enfoque do “contexto sócio-cultural” e do “trabalho com famílias”.

Palavras-chave: Educação pré-escolar; Educador de infância; Harmonização curricular; Formação inicial de professores; Política curricular.

Abstract: The social, political and economic dynamics of the modern world pose new challenges for early childhood educators, leading them to (re)think processes, curricula and practices. In the Angolan context, the scenario is no different, with constant changes in the field of teacher training policy underlying the implementation of recent guidelines. This text is therefore guided by the following question: what are the challenges of the curriculum plan for the pre-school education degree course proposed by the specialist group of the National Curriculum Harmonisation Commission? Based on the documentary analysis, the aim is to reflect on the plan from a holistic perspective of initial training for early childhood educators, identifying its weaknesses and proposing the challenges of the necessary approaches to enable professionals to meet the current challenges in the sector. The analysis found that the curriculum has limitations in its approach, a lack of conceptions of the child in daycare, a reductionist approach to the ‘socio-cultural context’ and ‘working with families’.

Keywords: Nursery education; Primary teachers; Curriculum harmonization; Teachers' initial training; Curriculum policy.

¹ Língua portuguesa angolana.

² Doutor. Docente do ISCED, Benguela, (AO) e colaborador do CIEC - IE, Minho, Braga, (PT). E-mail: narcisodumbo@hotmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7709-4808>.

³ Doutora. Professora Associada do IE-UMinho e pesquisadora do CIEC, Minho, Braga, (PT). E-mail: tsarmento@ie.uminho.pt; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2371-399X>.

Resumen: Las dinámica sociales, políticas y económicas del mundo moderno plantea nuevos desafíos a los educadores de la primera infancia, lo que lleva a (re)pensar procesos, currículos y prácticas. En el contexto angoleño, el escenario no es diferente, se le notan cambios constantes en el campo de la política de formación de profesores que subyacen a la implementación de nuevas directrices. Por lo tanto, este texto se orienta por la siguiente pregunta: ¿cuáles son los desafíos del plan curricular de la carrera de Educación Infantil propuesto por el grupo de especialistas de la Comisión Nacional de Armonización Curricular? A partir del análisis documental, se pretende reflexionar, desde una perspectiva holística de la formación inicial de los educadores de la primera infancia, el plan identificando sus debilidades y proponiendo los desafíos de los enfoques necesarios para que los profesionales puedan enfrentar los retos actuales del sector. La reflexión ha demostrado que el plan de estudios tiene limitaciones en su enfoque, la falta de concepciones del niño en la guardería, el reduccionismo en el enfoque del «contexto socio-cultural» y «el trabajo con las familias».

Palabras clave: Educación preescolar; Educador de la primera infancia; Armonización curricular; Formación inicial del profesorado; Política curricular.

Recebido em: 06 de out. de 2024

Aceito em: 27 de nov. de 2024

Introdução

A expansão e o desenvolvimento do subsistema do Ensino Superior em Angola, nas últimas décadas, para além de projeções tendentes a indicar progressos estruturais significativos (quantitativos e qualitativos) nos diferentes domínios, revelam situações preocupantes. Mendes (2013, p.33) sinaliza que o redimensionamento da Universidade Agostinho Neto em 2009, resultando na “criação de mais seis universidades públicas, com a cobertura nacional” e a reprodução das Instituições do Ensino Superior (IES) privadas, originou inúmeros problemas, entre os quais, “de abertura de novos cursos, em muitos casos sem se terem em conta os dispositivos fundamentais tidos como referência para a criação [...]” (Mendes, 2013, p.34).

Consequentemente, as IES foram caracterizadas pelo desajustamento dos planos curriculares dos cursos, ou seja, não há uniformidade curricular, existem cursos com designações diferentes, mas que, no fundo, prosseguem o objetivo de ter o mesmo formando. Como exemplo, são os cursos de preparação de educadores de infância no Ensino Superior. No contexto angolano, o educador de infância é um “professor formado em ciências da educação, preparado para atender à primeira infância nas creches, jardins infantis e escolas primárias” (alínea d., do artigo 3.º do Decreto Presidencial n.º 160/18, de 3 de julho).

Retomando, no caso dos cursos de formação de educador de infância, as IES públicas e privadas adotam identidades diferenciadas, caracterizadas por uma pluralidade nominal, cujas designações são: curso de licenciatura em educação de infância; curso de licenciatura em

educador de infância; curso de licenciatura em educação pré-escolar; curso de licenciatura em ensino de infância; curso de licenciatura em ensino de educação pré-escolar; curso de licenciatura em ensino pré-escolar (ver MESCTI, 2017, 2021)⁴.

Assim, em 2018, através do Decreto Presidencial n.º 193/18, de 10 de outubro, foram criadas as normas curriculares gerais para os cursos de graduação do Subsistema de Ensino Superior, que estabelecem “as regras e procedimentos necessários a um adequado planeamento curricular, bem como a promoção, de forma permanente, das condições essenciais para assegurar a organização e gestão curricular dos cursos” de licenciatura (ponto 2, do artigo 1). O normativo fez surgir serve para solucionar a problemática levantada inicialmente, emergindo, desta feita, a política de harmonização curricular.

A finalidade desta política consiste na homogeneização dos planos curriculares dos cursos de licenciatura, como se pode perceber no texto abaixo:

Tendo em conta o objectivo de se fortalecer a qualidade da formação que é ministrada no Subsistema de Ensino Superior, é imperioso que se aprovem regras sobre a estruturação dos currículos, que concorram para a harmonização dos planos curriculares dos cursos de graduação de um mesmo domínio científico, de modo a assegurar que, entre outras exigências, haja um conteúdo curricular mínimo e obrigatório, a definição da carga horária, idêntico perfil de ingresso e de saída, que se deve ser observado por todas as Instituições de Ensino Superior (em preâmbulo do Decreto Presidencial n.º 193/18, de 10 de outubro).

A problemática não consiste apenas na idiossincrasia nominal do currículo de formação de educador de infância ao nível da licenciatura, nem tão pouco na estandardização da forma. Do ponto de vista das abordagens da área, a literatura internacional evidencia as mesmas situações, das quais a não consensualidade nos planos de formação (Oliveira, Lopes e Pereira, 2019; Folque et al. 2016), na denominação do pessoal que trabalha no setor (professores, pedagogo e educador) e nos critérios de qualificação para o exercício da função (UNESCO, 2002). Estas categorias não constituem o foco da nossa abordagem pela razão de substanciarem o determinismo da natureza ideológica curricular nacional (Apple, 1982).

Consideramos que o fundamento da questão, do qual é o objecto de reflexão neste texto, está na base dos conhecimentos que serão ministrados no percurso académico de 4 anos, os quais explicitamente expressam as capacidades e habilidades necessárias para o desempenho da profissão no subsistema do pré-escolar⁵. Segundo Folque et al. (2016) e UNESCO (2002),

⁴ Lista das Instituições de Ensino Superior Privadas e Respetivos Cursos de Graduação (2024). Disponível em: <https://mescti.gov.ao/ao/documentos/publicacoes/>. Acesso em: 20 nov. 2024.

⁵ Neste texto, assumimos o conceito de educação pré-escolar determinada pela lei nº 17/16, de 7 de outubro, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, alterada pela lei nº 32/20, de 12 de agosto. É compreendida como o primeiro nível de ensino do sistema educativo, que atende aos cuidados e educação da criança dos 0 aos 5 anos de idade. Ela está composta por dois ciclos: a creche (dos três meses aos 3 anos) e o jardim-de-infância (dos 3 aos 5 anos de idade) que deve incluir também a classe de iniciação (dos 5 aos 6 anos).

o currículo pré-serviço de formação apresenta lacunas em várias áreas formativas, mormente a “falta de formação especializada para aqueles que trabalham com bebês e crianças mais novas” (UNESCO, 2002, p.146).

Nesta perspectiva, entendemos que a educação pré-escolar com enfoque na inclusão e no desenvolvimento integral da criança (Zabalza 1998, p.26) e que cumpre com os pressupostos dos seus direitos (Sarmento e Tomás, 2020), requer um plano de formação holístico que abarque saberes teóricos e saberes práticos da área (Altet, 2001) suficientes para “[...] transformar [...] um setor educativo, dinâmico, centrado nas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças” (UNICEF, 2019, p.78).

O questionamento guia da nossa análise está baseado no seguinte: quais são os desafios do plano curricular do curso de licenciaturas em educação pré-escolar proposto pelo grupo de especialistas da Comissão Nacional de Harmonização Curricular?

No entanto, depois de analisar o plano procuramos apresentar o repertório de conhecimento em falta, isto é, identificamos as fragilidades da mesma e propomos, com base na revisão da literatura, os desafios das abordagens necessárias que habilita o profissional para atender os repto atuais do setor, tal como referencia a Declaração de Incheon (2015), que o treinamento dos profissionais de educação pré-escolar deve abranger os conhecimentos curriculares voltadas as Tecnologia de Informação e comunicação, preparação metodológicas e pedagógicas para atender crianças com necessidades educativas especial e oriundas de culturas minoritárias, bem como envolver a participação da família (UNICEF, 2019).

O texto aborda três eixos principais: primeiro, debruçamo-nos sobre a formação inicial de educador de infância a partir de um enfoque normativo; segundo, analisamos as exigências de entrada na carreira de educador de infância; terceiro, expomos a proposta curricular de harmonização curricular; e por último, elencamos as abordagens curriculares em falta.

Metodologia

Para a construção do texto, recorreu-se à análise documental, que, segundo Digneffe et al. (2005), pode servir de “método de recolha e verificação de dados”, tem por fim o “acesso às fontes pertinentes, escritas ou não”, e, a esse título, faz parte integrante da “heurística da investigação”. Atendendo que procurou-se narrar os pressupostos curriculares norteadora da formação de educador de infância no ensino superior, no âmbito da harmonização curricular, assim no primeiro momento, procurou-se selecionar normativos legais enunciadoras das novas diretrizes da política Revista Educação e Políticas em Debate – v. 13, n. 2, p. 1-16, mai./ago. 2024

curricular, principalmente o decreto presidencial n.º 193/18, de 10 de outubro – aprova as Normas Curriculares Gerais para os cursos de Graduação do Subsistema de Ensino Superior; o decreto presidencial n.º 273/20, de 21 de Outubro – Regime jurídico da formação inicial de educadores de infância, de professores do ensino primário e de professores do ensino secundário; decreto presidencial nº 160/18, de 3 de julho – o Estatuto da Carreira dos Agentes de Educação.

No segundo momento, teve-se como fonte o documento institucional, como o projecto pedagógico do curso de licenciatura em educação de infância, proposta apresentada pelo Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação à Comissão Curricular Nacional⁶ na área de educação. A proposta foi objeto de discussão em três sessões do grupo de especialistas em 2024, onde se tiveram como finalidade os perfis de ingresso e de saída, o plano curricular nuclear, a distribuição das unidades de crédito, a natureza do trabalho de fim de curso e o tipo de unidades curriculares da componente de formação transversal. Em termos gerais, não se descura o recurso a outras fontes (livros e artigos).

Formação inicial de educador de infância: uma perspetiva normativa

O sentido pedagógico do termo formação, segundo Fabre (1994, ap. Pinto et al. 2010), surgiu na França em 1938, com os decretos que instauraram a formação profissional. Assim, na perspetiva pedagógica, o termo remete à ideia de qualificação por meio de um curso ou diploma, ou sistema de formação de professores, ou ainda a programas de formação. E, como processo, consiste em formar alguém em alguma coisa, por meio de algum conhecimento, dado que esse processo se inscreve num contexto social e económico, implicando a aquisição de saberes por sujeitos que estão em aprendizagem, com a finalidade de adaptação dos mesmos aos contextos culturais e/ou profissionais em mudança.

A partir desta linha de pensamento de Fabre (1994), comprehende-se que o conceito de formação, na perspetiva pedagógica, é polissémico, pois primeiramente o autor se refere à formação como sistema de formação de professores e como processo. Nesta dualidade de conceitos sobressai uma perspetiva de formação inicial e outra de formação contínua. A concepção de Fabre remete para os propósitos da nossa abordagem focada na formação inicial enquanto qualificação, que capacita o indivíduo para desempenhar uma função social. Esta enfoque está de acordo com uma visão normativa, que considera:

⁶ Esta comissão foi criada pelo Despacho n.º 305/19, de 16 de julho, que cria oito Comissões Curriculares Nacionais por domínio científico⁶, com o objetivo de organizar, ao nível do país, “todo o processo de harmonização curricular dos cursos de graduação”

A formação inicial de professores, formação considerada legalmente necessária para obter qualificação e habilitação para o exercício da profissão de professor, é normalmente considerada a primeira fase de um processo contínuo de formação docente, de que as seguintes são a indução e o desenvolvimento profissional contínuo (ponto r. do artigo 4.º, do Decreto Presidencial n.º 273/20).

No contexto angolano, a formação inicial de educador tem ganhado destaque com a criação de novos instrumentos legais e a criação do curso de educação pré-escolar nas instituições do Ensino Superior. Para além das Normas Curriculares Gerais para os Cursos de Graduação do Subsistema de Ensino Superior, formuladas pelo Decreto Presidencial n.º 193/18, mencionado na introdução, do qual estabelece a harmonização curricular, existe uma nova diretriz reguladora da formação inicial de professores, criada através do Decreto Presidencial n.º 273/20, de 21 de outubro – Regime Jurídico da Formação Inicial de educador de infância, de professores do ensino primário e do ensino secundário.

O documento tem por base “promover a melhoria da qualidade da educação e do ensino”, por meio de mecanismos que permitem convidar e eleger candidatos com excelentes desempenhos para frequentarem “esta formação e da garantia de adequação da qualificação proporcionada e adquirida nos respectivos cursos às exigências do desempenho profissional docente” (artigo 3.º).

A formação inicial de professores, de acordo com este novo regime, decorre em duas modalidades: modelo integrado e modelo sequencial⁷, todavia, a formação de educador de infância é realizada apenas no modelo integrado (artigo 8.º, ponto 4). Segundo a alínea x) do artigo 4.º é organizada neste modelo

quando o seu currículo inclui, desde o início, a formação geral, em uma ou mais disciplinas, e a formação profissional, teórica e prática, para o ensino das mesmas, entende-se por formação geral a aquisição de conhecimentos aprofundados na disciplina (s) a ensinar, além de uma adequada contextualização cultural (Decreto Presidencial n.º 273/20, de 21 de outubro).

O curso de educação pré-escolar desenvolve-se em instituições vocacionadas do Ensino Superior Pedagógico, podendo ocorrer em instituições públicas, caso dos ISCED, ou em instituições privadas, objetivando capacitar e habilitar para a docência e para a formação de professores no subsistema de educação pré-escolar, incluindo ministrar a classe de iniciação (artigos 6.º e 7.º).

Identidade para exercer a função de educador de infância

Existe uma fragilidade nos níveis de exigências para o provimento da carreira de educador(a) de infância. O Estatuto da Carreira dos Agentes de Educação, do Decreto

⁷ Estas modalidades servem para distinguir os níveis de formação pré-serviço de professores. No modelo integrado, habilita-se para atender no pré-escolar e no ensino primário; enquanto no modelo sequencial qualifica para uma única disciplina para lecionar no Ensino Secundário.

Presidencial nº 160/18, de 3 de julho, na alínea d. do artigo 3.º, define que o educador de infância é um “professor formado em ciências da educação, preparado para atender à primeira infância nas creches, jardins infantis e escolas primárias”. Para isso, exigem-se dois elementos fundamentais: possuir como habilitação mínima o “II Ciclo do Ensino Secundário na Área de Educador de Infância ou equivalente, certificado pelo Órgão responsável pelo Sector da Educação” e ter o domínio “na língua portuguesa” (artigo 13.º).

Com base no artigo 12.º do decreto referenciado, o educador de infância deve possuir algumas valências, consideradas requisitos do perfil, dentre as quais:

- i. Conhecer a natureza fisiológica, psicológica e social da criança em idade pré-escolar;
- ii. Ter competência para identificar a criança com necessidades educativas especiais ou de cuidados específicos;
- iii. Dominar métodos e técnicas pedagógicas específicas para atender crianças em creche e jardim de infância;
- iv. Ter habilidades para ensinar no Ensino Primário;
- v. Dominar os perfis, objetivos, planos curriculares e programas de ensino estabelecidos para a primeira infância;
- vi. Conhecer a legislação, regulamentos, orientações metodológicas e outros instrumentos relativos à educação pré-escolar;
- vii. Planificar as atividades respeitando a faixa etária da criança; incentivar a capacidade de comunicação da criança através de várias formas de expressão (verbal, musical, plástica e dramática);
- viii. Promover a responsabilidade, autonomia, coordenação e a criatividade da criança;
- ix. Conhecer o processo de desenvolvimento da criança nos aspectos biopsicossociais e estimular a descoberta e a construção do saber pela ação;
- x. Fazer cumprir as regras de higiene e de alimentação equilibradas; estabelecer objetivos específicos com base nos programas de educação, nas condições das instituições de atendimento à primeira infância e no meio ambiente em que estão inseridos;
- xi. Proceder à iniciação da promoção da cultura nacional com base nos valores cívicos, morais e éticos.

Assim, estes requisitos, mormente a habilitação literária, estão abaixo das exigidas em muitos países, por exemplo, Brasil e Portugal, que instituem a formação superior. No Brasil, o candidato tem de possuir uma formação superior no curso de Pedagogia. Diferentemente de Portugal, fora da licenciatura em educação básica (3 anos), é imprescindível uma formação de pós-graduação, um mestrado de três ou quatro semestres na área (Oliveira, Lopes e Pereira, 2019; Folque et al. 2016).

Uma educação pré-escolar de qualidade, ancorada numa aprendizagem ao longo da vida e no desenvolvimento holístico da criança, requer profissionais qualificados, possuidores de conhecimentos específicos e multidisciplinares. É nesta vertente que se considera se a abordagem que o currículo da formação inicial de educador de infância os prepara para que, no final do curso, tenham o perfil de qualificação prescrito pelo artigo 12.º (Decreto Presidencial n.º 160/18, de 3 de julho).

Proposta da harmonização curricular para formação inicial de educador de infância

O conceito currículo coexiste com várias definições dependentes da natureza. Deste modo, numa perspectiva ampla, pode ser concebido como “um texto de solução de problema da representação, que interliga os processos de produção e de reprodução, abarcando a seleção de conteúdos, a organização de conhecimentos e destrezas e a orientação de métodos de transmissão” (Pacheco, 2002, p.14); ou numa perspetiva restrita, usualmente utilizado para “designar igualmente o programa de uma determinada matéria e de uma determinada série, o programa de uma dada matéria para um ciclo inteiro de estudos ou o programa total de diferentes matérias para um ciclo inteiro ou mesmo para todos os ciclos” (Ochs, 1974, referenciado por Lewy, 1977, p.6).

Ainda, o currículo pode ser entendido como uma “construção permanente de práticas, com um significado marcadamente cultural e social, e um instrumento” (Pacheco, 2001, p.19). Assim, de acordo o autor, o currículo é visto como um “projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo [...] e ao nível do plano real”⁸.

Na nossa realidade educativa, a definição normativa do currículo corrobora com a primeira, ao referir:

O currículo é um plano estruturado de ensino-aprendizagem englobando objetivos, conteúdos e processos e que funciona como guia para a ação pedagógica, fornecendo indicações sobre o que ensinar (conteúdos), para que ensinar (objetivos), como ensinar (sequência), elaborado de acordo com o perfil de saída do curso (alínea v, do artigo 3, do Decreto Presidencial n.º 193/18, de 10 de agosto).

Estas concepções, quer seja na sua visão ampla ou restrita, encaminham para um enfoque macro (política curricular) e micro (que direciona para uma análise de conteúdos, objetivos e métodos), precisam de um delineamento hermenêutico para uma análise curricular. Apesar da nossa reflexão substanciar a política curricular, voltada para a instrumentalização implementada dos “normativos explícitos e objetivos”, i.e., leis e decretos (isentando o exame

⁸ *Id.*, 2001, p. 20.

dos despachos normativos; dos normativos interpretativos e subjetivos, bem como documentação de orientação e de apoio, Pacheco, 2002), não iremos focar em todas as dimensões incluídas no currículo de formação inicial de educador de infância.

Segundo o artigo 12.º do mesmo decreto, os currículos de formação inicial de professores, organizados de acordo com o modelo integrado ou sequencial nas instituições do Ensino Superior, integram um conjunto de dimensões: perfil de entrada, o perfil de qualificação profissional docente, a estrutura curricular, plano de estudo ou grelha curricular, os programas de cada disciplina ou unidade curricular, as orientações relativas ao sistema de avaliação das aprendizagens, aos procedimentos de classificação e aos regimes de transição de ano, de repetências e de conclusão do curso.

No Ensino Superior, o curso de licenciatura em educação pré-escolar tem a duração de 4 (quatro) anos letivos, equivalendo a 4.800 horas equivalentes a 320 Unidades de Crédito, das quais 3.600 horas de contacto são dedicadas às aulas teóricas, teóricas-práticas e práticas e ao estágio profissional supervisionado. O curso é constituído por 8 semestres; em cada semestre, a carga de trabalho soma 600 horas, o que equivale a 40 Unidades de Crédito.

Este documento determina que o currículo de educação de infância deve englobar cinco abordagens: a primeira focalizada na contextualização cultural; a segunda, na formação da língua de ensino e nas disciplinas a ensinar; a terceira, na formação educacional geral; a quarta, metodologias específicas de ensino e prática pedagógica; e a quinta atenta ao estágio profissional supervisionado (ponto 1, do artigo 15).

É atribuída, apoiado no ponto 1 e 4 do artigo 16 do mesmo diploma, nos cursos de licenciatura, 50% de horas de contacto às unidades curriculares que abarcam as abordagens de contextualização e da formação da língua de ensino e nas disciplinas a ensinar; e 30% às que englobam as abordagens de formação educacional geral e de metodologias específicas de ensino e prática pedagógica.

Enquanto nos cursos secundários, 40% das horas são dedicadas às duas primeiras componentes e 37,5% na terceira e quarta. Fundamentado no ponto 3 do artigo 27.º (Decreto Presidencial n.º 193/18), as práticas pré-profissionais devem corresponder, no mínimo, a 15% da carga letiva total, no caso do curso de licenciatura, o estágio profissional supervisionado ocupa 1200 horas.

As abordagens enquadram um conjunto de unidades curriculares pertencentes às distintas áreas, ou seja, a grelha curricular expressa um enfoque multidisciplinar de/ou não de interdisciplinaridade e transversalidade. Toma-se como exemplo, o plano curricular de licenciatura está estruturado em unidades curriculares semestrais, do primeiro ao quarto ano, realizando-se um

estágio supervisionado no último ano (ver artigo 16, do Decreto Presidencial n.º 193/18). O projeto estrutural da grelha curricular deste curso contém 52 unidades curriculares.

No primeiro nível, a contextualização cultural integra “saberes de cada domínio específico de ensino a outras áreas da cultura, o conhecimento do contexto cultural, social e económico” (p.4143), incorporando disciplinas, entre as quais: história e cultura angolana, higiene, saúde e nutrição na infância, educação para o empreendedorismo, educação ambiental e sustentabilidade.

O segundo nível, formação na língua de ensino e nas disciplinas a ensinar, inclui “conhecimentos e capacidades na língua de ensino e numa área ou nas disciplinas [...] que o curso qualifica e habilita”, fazem parte desta categoria as disciplinas das áreas de línguas (Português, local, estrangeira), informática (TIC), e as específicas (pedagogia do pré-escolar, sociologia de infância, educação e os direitos humanos).

Relativamente à formação educacional geral, refere-se aos “conhecimentos, capacidades, atitudes e valores relevantes para o desempenho de todos os professores na sala de aulas, na escola, na relação com as famílias e a comunidade envolvente”. Esta se reveste de disciplinas das ciências de educação (pedagogia, psicologia, psicologia do desenvolvimento e das aprendizagens, anatomia e fisiologia do desenvolvimento da primeira infância, a ética).

Quanto à metodologia específica de ensino e da correspondente prática pedagógica, integra conhecimentos relacionados “a uma área ou disciplinas do plano de estudo para cujo ensino cada curso qualifica e habilita”, assim como “o conhecimento experiencial” que lhe permite executar “atividades de observação e análise do contexto escolar e da comunidade envolvente onde o futuro” educador desempenhará as suas funções. São incorporadas nestas metodologias a supervisão e o estágio profissional.

A questão que pode ser colocada é a multidisciplinaridade de saberes curriculares (Mucuenje, 2020) fornece as bases de conhecimento que a profissão impõe? Considera-se, assentado na legislação em vigor (Decreto Presidencial n.º 273/20), que o futuro educador(a) tenha no final da sua formação um conjunto de repertório de representação da sua identidade profissional, designado como perfil de qualificação, que diga respeito ao “conhecimento profissional da realidade educativa, à capacidade profissional e aos valores e atitudes profissionais” (ponto 2 do artigo 14.º, do decreto supracitado). De modo particular, em cada uma das categorias incluem alguns eixos:

1. Conhecimento profissional da realidade educativa: deve-se ter o conhecimento da organização do sistema educativo angolano; conhecimento das características do desenvolvimento e da aprendizagem na infância; e o conhecimento de orientações curriculares, normas orientadoras e programas para educação pré-escolar;

2. Capacidade profissional: exige que se desenvolvam habilidades de organização de ambientes educativos na educação pré-escolar; gestão das aprendizagens na educação pré-escolar; e avaliação para monitorização das aprendizagens;
3. Valores e atitudes profissionais: se impõe a participação ativa na comunidade educativa; a valorização de princípios de não discriminação e de inclusão educativa; e autorresponsabilização pela ação educativa e pelo desenvolvimento profissional.

As unidades curriculares constantes do projeto em análise, em parte, fornecem estes saberes, o que, em nossa opinião, se enquadra no quadro classificatório de saberes que o professor profissional deve possuir. Altet, (2001) propõe dois tipos de saberes: saberes teóricos, de ordem declarativa, compostos por saberes a serem ensinados e saberes para ensinar; e saberes práticos, designados por “saberes empíricos ou da experiência”, agrega saberes sobre a prática e os saberes da prática (este é desenvolvido no processo do desenvolvimento profissional).

Em resumo, a proposta curricular da formação inicial de educação pré-escolar ministrada no ensino superior valoriza uma abordagem da formação educacional geral, verificando-se uma tendência de correlacionar a abordagem da formação na língua de ensino e nas disciplinas a ensinar e da metodologia específica de ensino, reforçando-se a importância da formação “académica aos contextos da prática docente”, subsidiada pelas práticas pedagógicas desde o 2º ano e no final o estágio curricular, bem como existe uma afirmação para uma abordagem de transição entre o pré-escolar e o ensino primário.

Desafios curricular de educação pré-escolar no ensino superior

Os desafios que pretendemos colocar têm suas raízes na perspectiva de conceber a educação pré-escolar holística que explicita abordagem de cuidados e educação. Este enfoque percebe a criança integral (holística), corroborando com Zabalza, (1998, p.22), a “criança pequena é um todo global e que o trabalho formativo a realizar com ela deve ser sempre globalizado”. Em outra vertente, Formosinho, J. (2021, p.13), a partir do quadro das particularidades específicas da profissão de educador(a) de infância formulado por Oliveira-Formosinho, em 1998 e 2001, sustenta que a formação destes tem de estar alicerçada “nas características da criança pequena, nas características dos contextos de trabalho, missões, nas características do processo e das tarefas desempenhadas pelas educadoras”. Com base nesse pensamento, consideramos que a proposta possui três limitações em termos de abordagem:

A primeira fragilidade consiste na falta de abordagem da criança em creche, crianças com idade compreendida entre os 3 (três) meses e aos 3 (três) anos de idade. Há uma necessidade de habilitar o futuro educador com conhecimentos das peculiaridades e dos modos

de vida e socialização das crianças nos seus primeiros anos de vida, uma vez que ele está sendo preparado para desempenhar funções em instituições como creches, centros de acolhimento de crianças. Por essa razão, Zabalza, (1998, p.26) sugere a incorporação das disciplinas que coabitam nesta área, uma vez que “trata-se de crianças ainda muito pouco socializadas, vivas e dinâmicas, que custam muito a concentrar a sua atenção nas suas atividades”.

A segunda fragilidade tem a ver com o reducionismo na abordagem do “contexto sócio-cultural”. As disciplinas de história e culturas angolanas, com uma carga horária de (60 horas) e língua local (I e II), com 45 horas em cada semestre, ambas do 1º ano, não potencializam o futuro educador(a) a desenvolver capacidades precisas para atender os diversos contextos culturais em que nascem as crianças angolanas.

Cardoso e Flores, (2009, p.661), na sua análise sobre os currículos dos cursos de formação docente nos Institutos Superiores de Ciências da Educação, distinguiram esta como uma das lacunas, ao afirmarem que: “O curso não lhe fornece espaços para conhecer, com o devido rigor, profundidade e criticidade, as condições históricas – sociais do processo educacional concreto em que vai atuar, o que acaba por levar a que a sua prática docente se torne meramente técnica e mecânica”.

Se o currículo habilita o futuro profissional para lecionar a classe de iniciação na escola primária, atendendo à crescente evolução do acesso a esta classe em todo o país, ele carece de ter conhecimentos sobre a realidade das crianças em zonas comunitárias, principalmente o domínio da língua materna – nestas zonas, as crianças têm o domínio da língua materna e não da língua portuguesa.

Os dados do Censo feito em 2014 apontaram que, dos 71% da população falantes da língua portuguesa, 85% residem em zonas urbanas, enquanto somente 49% residem na área rural. Existem 8 grupos etnolinguísticos, com suas especificidades linguísticas (fiote, kikongo, Kimbundo, chokwe, umbundo, muhumbi, kwanhama e nganguela), sendo o umbundo a segunda língua mais falada, com 23% de falantes, seguindo-se as línguas kikongo e Kimbundu, com cerca de 8% cada” (Instituto Nacional de Estatística, INE, 2016, p.51).

Por essa razão, sugere-se uma proposta curricular na formação inicial de educação pré-escolar multicultural, tal como afirmamos em outro texto (Dumbo, 2024). No contexto angolano, existe uma pluralidade cultural, constituída por diferentes povos etnolinguísticos (Zau, 2005), ou grupos étnicos (mais de oito), tipificada pelos seus valores costumeiros e por espaços tão distintos da urbanidade. Sabendo-se que as crianças são marcadas pelas suas vivências de infância culturais, requer-se uma (re)definição da política curricular partindo “de baixo para cima”, integradora de uma visão horizontal das crianças, o que, nas palavras de Stoer (2008) representa uma visão *etnográfica*.

Esta nossa proposta, primeiramente, revela o paradigma de uma política de educação pré-escolar de qualidade, acessível e adaptável a todos, que inclui medidas de acessibilidade para crianças com necessidades especiais e de crianças de distintos meios culturais e sociais, i.e, utilizando a língua local com minorias, migrantes e formadores multilíngues que assistem (Barry, 2022).

Reforça-se a importância de fomentar uma política curricular de formação inicial com enfoque no multiculturalismo, centrada em correntes curriculares pós-críticas, reconhecedoras e construídas a partir das singularidades e de representações de identidade das crianças (Canen, e Oliveira, 2002; Silva, 2000; Pacheco, 2002), e que valoriza a imagem da criança construída culturalmente, com uma tendência da infância híbrida para compreender “a diversidade da infância”, na ótica “interseccional que cruza a condição geracional com a classe, o género, a etnia, a orientação religiosa, a orientação sexual e a condição urbana ou rural, a inserção no espaço mundial” (Sarmento e Tomás, 2020, p.26).

Por último, há uma fraca concepção direcionada para “o trabalho com famílias”, na formação inicial de educador de infância, por isso, como afirma Folque et al (2016, p.30), é importante garantir uma “educação de infância com duplo enfoque: a criança e as suas aprendizagens; e as famílias e o exercício da função parental/familiar num contexto comunitário verdadeiramente educativo”. É preciso conscientizar os profissionais em treinamento de que “a relação forte entre famílias e escolas é particularmente significativa no nível pré-escolar” (UNICEF, 2019, p.88). Os impactos desta relação são benéficos para o desenvolvimento da criança, pois que, produz “uma melhor transição entre a aprendizagem que traz de casa e a sua experiência pré-escolar”, de tal forma que institui “padrões de interação entre a casa e a escola que podem continuar ao longo de toda a experiência educativa [...]”, melhorando significativamente as realizações escolares gerais⁹.

Considerações finais

A reflexão proposta neste texto não determina os meandros hermenêuticos da política curricular de formação inicial da educação pré-escolar, mas sim abre espaço para novos corpos analíticos que podem servir de dimensões tanto para estudos teóricos como empíricos. Uma delas, por exemplo, é o processo político de elaboração e implementação desta nova política, para entender os contextos de influência socio-histórico internacional e nacional. A outra poderia ser os programas das disciplinas para compreender a qualidade dos conteúdos e se estes respondem aos objetivos do curso. É necessário também realizar uma análise profunda sobre a formação inicial de educação pré-escolar que ocorre no Ensino Secundário Pedagógico para aferir os seus modos e até que ponto

⁹ *Id*, 2019, p.88.

fornecer as bases para o exercício da função. No entanto, consideramos uma análise apriorística que serve de caminho para futuras investigações nesta área.

O quadro dos profissionais de educação pré-escolar remete também para desafios políticos de empregabilidade e sensibilização, fomentando condições para o provimento de pessoas do género masculino na carreira.

Os novos contextos sociais, impregnados pelas dinâmicas de um mundo globalizado, impõem desafios à educação pré-escolar e à ação do educador, mormente com a evolução das tecnologias de informação, o crescente quadro migratório resultante da pobreza e das guerras e o movimento de resistência dos grupos minoritários.

É necessário que a política de formação de educadores de infância dê visibilidade à administração simbólica da criança, refletida na imagem da criança holística voltada nos seus direitos e nos seus contextos de vida, e que seja a prática da ação do direito da criança a uma educação de qualidade. Também é importante assegurar o direito dos profissionais ao exercício digno e bem fundamentado do seu trabalho.

Referências bibliográficas

ALFREDO, F. C.; TORTELLA, J. C. B., Teacher training in Angola: the profile of primary school teachers. *EccoS - Rev. Cient.*, São Paulo, n. 33, p. 125-142, Jan./Apr. 2014. doi: 10.5585/EccoS.n33.3511. Available at: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71531141008>

ALTET, M., The competences of the professional teacher: between knowledge, schemes of action and adaptation, knowing how to analyse, In: Paquay, L. et al (org.), *Training professional teachers: which strategies? What competences*. Translation: Murad, F. and Gruman, E. 2nd ed. Revised. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, ch. 1, p.23-35.

ANGOLA, Presidential Decree no. 160/18, of 3 July. *Approves the Career Statute for Education Agents - Repeals Decree no. 3/08, of 4 March, article 4(c) and (f) of Presidential Decree no. 188/12, of 21 August, Dispatch no. 5/98, of 9 January, Dispatch no. 209/06, of 3 April and Dispatch no. 270/06, of 29 May*. Diário da República: I Série, n.º 95, Luanda, p.3719-3733, 2 Jul. 2018.

ANGOLA, Presidential Decree no. 193/18, 10 August. *Approves the General Curriculum Standards for Undergraduate Courses in the Higher Education Subsystem*. Diário da República: I Série, n.º 119, Luanda, p.4136-4145, 26 Apr. 2018.

ANGOLA, Presidential Decree no. 195/23, of 11 October. *Approves the Legal Framework for the Pre-School Education Subsystem*. - Repeals Presidential Decree no. 129/17, of 16 June, and all legislation that contradicts the provisions of this Decree. Diário da República: I Série, n.º 193, Luanda, p.5440-5456, 3 Oct. 2023.

ANGOLA, Presidential Decree no. 205/18, 3 September. *Approves the National Training and Management Programme for Teaching Staff*. Diário da República: I Série, no. 135, Luanda. p.4395-4400, 13 Aug. 2018.

ANGOLA, Presidential Decree no. 273/20, of 21 October. *Legal framework for the initial training of kindergarten teachers, primary school teachers and secondary school teachers*. Diário da República: I Série, no. 168, Luanda, p. 5193-5220, 13 Oct. 2020.

ANGOLA, Law no. 17/16, of 7th October. *Basic Law of the Education and Teaching System, which establishes the general principles and bases of the Education and Teaching System*. - Repeals Law no. 13/01, of 31 December and all legislation that contradicts the provisions of this Law. Diário da República: I Série, no. 170, Luanda, p. 3993-4014, 27 Sep. 2016.

ANGOLA, Law no. 32/20, of 12 August, amends Law no. 17/16, of 7 October - repeals Law no. 13/01/ of 31 December, and all legislation that contradicts the provisions of this Law, adds articles 124 A, 124 B and 124 C. Diário da República: I Série, no. 123, Luanda, p.4423- 4453, 27 Sep. 2016.

ANGOLA, Ministry of Planning. *National Development Plan 2023-2027: sustainable socio-economic impacts*. Luanda: Government of Angola, 2023, 2009 p. Available at: [https://www.mep.gov.ao/assets/indicadores/angola2050/20231030\(3\)_.pdf](https://www.mep.gov.ao/assets/indicadores/angola2050/20231030(3)_.pdf)

APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. Translation by C.E. F. de Carvalho, Brazil: Editora Brasiliense, 246 p.

BINJI, P. *Educational reform in Angola: the challenge of building a liberating school*. 2013, p153. Dissertation (Master's in Pedagogy) - Salasiana Pontifical University. Rome, 2013, Cappuccini Missionary Centre.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A.M.A. Multiculturalism and curriculum in action: a case study, *Revista Brasileira de Educação*, [s.l.]: n.21, p.61-74, dec. 2002. Available at: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000300006> . Accessed on: 16 July 2024.

CARDOSO, E.M.S.; FLORES, M.A. Initial Teacher Training in Angola: problems and challenges. In: *Proceedings of the X International Galician-Portuguese Congress of Psychopedagogy*. Braga: University of Minho, 2009. ISBN- 978-972-8746-71-1.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Quality in early childhood education: postmodern perspectives*. Translation: Magda F. Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003. 264 p.

DALE, R. Specifying globalisation effects on national policy: a focus on the mechanisms. *Journal of Education Policy*, v. 14, n.1, p. 1-17. nov. 1999. DOI: 10.1080/026809399286468. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/026809399286468>. Accessed on: 9 Sep. 2024.

DUMBO, N.J. Ch. *Políticas públicas e o direito da criança à educação - uma imagem dos jardins-de-infância no município de Benguela*. 2024. 272 p. Thesis (Doctorate in Child Studies) - Institute of Education, University of Uminho, Braga, 2024.

FOLQUE, A. M. (coord.) et al. Thinking about early childhood education and its contexts. In: Silva, M. et al (cord.) *Pensar a educação: temas sectoriais*. Lisbon: Educa, 2016. chap. 1, p.9- 46.

FORMOSINHO, J., & OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2012). Early childhood education in Portugal: an overview and the evolution of educational policy. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Eds.), *Evaluation in Early Childhood Education*. Psicosoma.

GOVERNMENT OF ANGOLA. *Statistical Yearbook of the Ministry of Higher Education, Science, Technology and Innovation*. Luanda: INE, 6th ed. [2019], 2021, p. 304.

LEWY, A. A natureza da avaliação de currículo, in: Lewy, A. (org.), *Avaliação do currículo*. Translation: Paoli, S.M.C. and Bonato, L.R. São Paulo: EPU/Edusp, 1979, chap.1, p. 3-36.

Ministry of Education. *National Education Development Plan - PNDE "Educar - Angola 2030": Final Report*. Luanda: MED, 2016, p.23.

MINISTRY OF HIGHER EDUCATION, Science, Technology and Innovation. *Statistical Yearbook*. Luanda: Edições MESCTI, 4th ed., 2017. p.264.

NATIONAL STATISTICS INSTITUTE. *Integrated survey on the well-being of the population. Report of tables*. V.2. Luanda: INE, 2011, 335 p.

NGULUVE, A. K. *Angolan Educational Policy (1976-2005): Organisation, development and perspective*. 2006, 218 p. Dissertation (Master's in Education) - University of São Paulo - FEUSP, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, M. P. C.; LOPES, D.M.C.; PEREIRA, M.T.J.S. The initial training of early childhood teachers/educators in Brazil and Portugal. *In: Luso-Afro-Brazilian Congress on Childhood and Education*, 2, 2019, São Paulo. Communication Childhood, city and democracy. São Paulo: Faculty of Education at USP. Available at: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/68341>. Accessed on: 16 July 2024.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. B. (eds.). *Pedagogical Models for Daycare Education*. [S.l.]: Porto Editora, 2021, 198 p.

PACHECO, J.A. *Políticas curriculares*. Porto: Porto Editora, 2002, 160 p. Pacheco, J.A. *Curriculum: teoria e práxis*. Porto: Porto editora, 2021, 2070 p.

PINTO, C.L.L; BARREIRO, C.B; SILVEIRO, D.N. (2010). Continuing Teacher Education: Broadening our understanding of this concept. *Revista Thema*, Pelotas, v. 07, n. 01, n. p.1-14, Available at: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/19>. Accessed on: 15 June 2024.

SANTOS, B. S. The processes of globalisation. *In: Santos, B. S. (org.) Globalisation: fatality or utopia?* Porto: Edições Afrontamento, 2005. ch.1, p.1-105.

SARMENTO, M. J.; TOMÁS, C. "Is childhood a right?" *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, [S. l.], p. 15-30, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21747/08723419/soctem2020a1>. Accessed on: 16 July 2024.

SILVA, T.T. *Teorias do currículo: uma introdução crítica*. Coimbra: Porto Editora, 2000, 149 p.

UNESCO *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of the 4th Sustainable Development Goal*, UNESCO, UNICEF, WB, UNFPA, UNDP, UN and UNHCR, 2016.

UNESCO. *Early Childhood Education and Care: major challenges*. Translation: Guilherme J. F. Teixeira. Brasília: UNESCO Brazil, OECD, Ministry of Health, 2002, 314 p.

UNICEF. *A World Ready to Learn: Prioritising quality early childhood education*. New York: UNICEF, 2019. 160 p.

UNITED NATIONS, *Report of the National Consultation. Summit on the transformation of education*. Luanda: Government of Angola, UNESCO, UNICEF, United Nations Angola, 2002, p.46.

ZABALZA, M. A. *Quality in early childhood education*. Translation: Beatriz A. Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 285 p.

ZAU, F. *The Primary School Teacher and the Development of Human Resources in Angola: a prospective vision*. 2005. 868 p. Thesis (Doctorate in Educational Sciences) - Universidade Aberta. Lisbon, 2005.