

ANÁLISE DO PROGRAMA DA UNIDADE CURRICULAR DE MÉTODOS E TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

ANALYSIS OF THE PROGRAM OF THE CURRICULAR UNIT ON RESEARCH METHODS AND TECHNIQUES IN THE BACHELOR'S DEGREE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

João Manuel Correia Filho¹

Resumo: Na actualidade, em função da complexidade do Ensino Superior, exige-se a participação de professores que, perante as práticas e desafios do subsistema, consigam o desenvolvimento de ambientes de ensino-aprendizagem com condições para a formação de estudantes competentes, levando-os a aprender de forma coerente e contextualizada. Nesta perspectiva, o currículo e as suas diferentes visões permite a estruturação dos programas das Unidades Curriculares que nele são projectados. Assim, o estudo teve como finalidade analisar o programa da Unidade Curricular de Métodos e Técnicas de Investigação de forma crítica e reflexiva com vista ao aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem no curso de Licenciatura em Educação de Infância. Deste modo, a investigação situa-se no paradigma interpretativo numa abordagem qualitativa recorrendo a análise documental do programa em estudo. A finalidade deste estudo não é a generalização dos resultados, mas a interpretação do fenómeno contextualizado com base nos referentes teóricos existentes. O referido estudo permitiu compreender a necessidade do aperfeiçoamento do programa da unidade curricular em estudo, uma vez que possibilitará a eficiência na acção do professor de forma coerente, para que o processo de ensino-aprendizagem a ser ministrado por ele atinja os seus objectivos

¹ Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Évora e pela *Universidad de la integracion de las Americas*, Professor Auxiliar na Faculdade de Serviço Social da Universidade de Luanda, Investigador do Centro interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades da Universidade de Évora, E-mail: jmcf82@yahoo.com.br, <http://orcid.org/0000-0003-0868-9108>.

preconizados.

Palavras-chaves: Educação de Infância, programa da Unidade Curricular, aperfeiçoamento e Métodos e técnicas de Investigação.

Abstract: Currently, due to the complexity of Higher Education, there is a need for the participation of teachers who, faced with the practices and challenges of the subsystem, can develop teaching-learning environments that provide conditions for the formation of competent students, guiding them to learn in a coherent and contextualized manner. From this perspective, the curriculum and its different views allow for the structuring of the programs for the Curricular Units that are designed within it. Thus, the aim of the study was to critically and reflectively analyze the program of the Curricular Unit on Research Methods and Techniques, with a view to improving the teaching-learning process in the Bachelor's degree in Early Childhood Education. Therefore, the research is situated within the interpretative paradigm using a qualitative approach, relying on documentary analysis of the program under study. The aim of this study is not to generalize the results but to interpret the phenomenon in context based on the existing theoretical references. The study allowed for an understanding of the need to improve the program of the curricular unit under study, as it will enable the teacher's action to be more efficient in a coherent manner, so that the teaching-learning process delivered by the teacher achieves its intended objectives.

Keywords: Early Childhood Education, Curricular Unit Program, Improvement, and Research Methods and Techniques.

Introdução

Aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem implica aprimorar a estrutura, sua projecção,

implementação e controle, com base no que é exigido em cada momento pelo desenvolvimento científico, tecnológico, económico e social. Por isso, tendo em conta as características dos estudantes que escolhem o curso de Educação Infância, resulta importante contribuir no desenvolvimento da sua aprendizagem por forma a obter resultados positivos diante dos novos desafios que vão surgindo no contexto das Instituições de Ensino Superior (IES).

Assim, os objectivos almejados na formação profissional projectados no Programa das Unidades Curriculares, derivam-se do desenho curricular que define a vontade educativa com a qual se articulam todos os outros componentes não pessoais do processo necessários para conseguir uma óptima preparação. Neste marco, o desenho curricular é trabalhado como um processo através do qual uma realidade educacional é diagnosticada para estabelecer seus problemas, o que se traduz em necessidades para projectar e organizar os objectivos com base nos conteúdos, métodos, meios e formas possíveis de serem utilizados para satisfazê-lo dentro de um quadro educacional, ou no contexto da actuação profissional (Zabalza, 2006).

Deste modo, no entender do autor, não se trata de ter apenas uma estrutura formativa comum, mas de consolidar um sistema formativo capaz de responder aos mais altos objectivos da qualidade. Por conseguinte, assume-se a necessidade de analisar os programas das Unidades Curriculares em função de otimizar o processo de ensino-aprendizagem procurando actualização das suas abordagens e adequando-las às necessidades da sociedade do conhecimento em que se está inserido.

Assim, a questão sobre análise de programa enquadra-se no estudo sobre currículo que é discutido por vários autores a nível internacional nomeadamente: Libânio (1994) reforçada por Coll (1991), Zabalza (2006), Alonso, Peralta & Alaiz (2006), Betti & Dantas (2011), Sacristán (2013) entre outros que defendem a resignificação do currículo em dependência do seu contexto. Aditivamente, autores como Nsiangengo (1998), Buanga (2014) André (2014), Calunga (2018), investigam especificidade de currículos no contexto angolano nos diferentes subsistemas de ensino.

Contudo, embora seja um grupo pequeno que abordam sobre análise de programa no Ensino Superior, precisa-se de transformações que melhorem a qualidade da docência universitária, onde

o centro da actividade seja a aprendizagem, na qual o processo de formação não se justifica pela oferta, e sim, pelos resultados obtidos pelo estudante. Portanto, esses resultados não se produzem em abstracto ou centrados só nos conteúdos das Unidades Curriculares, é importante compreender como são desenhados tendo em conta o caminho traçado por cada estudante de apropriação e aprendizagem do conhecimento.

Isso exige a formação de um professor que tenha domínio da Unidade Curricular a partir do seu objecto de trabalho, com competências e habilidades para resolver problemas profissionais da realidade em que vive, com alto rigor científico - técnico, político - ideológico e pedagógico. Sendo assim, o processo de ensino-aprendizagem no curso de Educação de Infância, deve ser realizado em bases científicas, fundamentadas na articulação entre teoria e prática em correspondência com as especificidades do curso.

Relacionado com isso, num estudo sobre as mudanças curriculares no contexto da Reorganização Curricular do Ensino Básico, Alonso, Peralta & Alaiz (2006) agrupam os factores condicionadores das tendências das mudanças verificadas em quatro categorias de factores:

- Factores relacionados com as políticas educativas e curriculares;
- Factores de ordem organizacional;
- Factores relacionados com a cultura curricular e profissional;
- Factores implicados com a investigação e a avaliação.

Noutra perspectiva, as ideias de Libânio (1994) reforçada por Coll (2000), consideram que nem todos os saberes e formas culturais são susceptíveis de constarem como conteúdos nas Unidades Curriculares mas, precisa-se de uma selecção rigorosa onde os conteúdos formam a base objectiva do conhecimento sistematizado e, no caso específico de Métodos e Técnicas de Investigação, resulta importante a actualização e contextualização dos mesmos. Sendo assim, tendo em conta o contexto angolano, face à importância que o tema apresenta, coincide-se com Zabala (2004), que, determinados

tipos de conteúdos, ainda têm uma presença desproporcional nos desenhos curriculares.

Por isso, o programa de Métodos e Técnicas de Investigação deve ser analisado para desenvolver um processo de ensino-aprendizagem que corresponda o mais próximo possível do perfil profissional desejado para o curso. Consequentemente, as experiências dos professores refletem insuficiências relacionadas com a necessidade de desenvolver um processo de ensino-aprendizagem em que se procurem ligações mais sólidas da teoria com a prática, com base nos problemas profissionais existentes, projectando a sua solução a partir do processo de formação com uma perspectiva investigativa e transformadora em que se alcançam formas de agir e pensar que promovem o carácter activo, independente e criativo dos estudantes.

Neste sentido, constata-se que no programa da Unidade Curricular em estudo, as orientações metodológicas não especificam como trabalhar o programa com uma abordagem profissional, abrangente, dinâmica e actualizada em contexto de Educação de Infância. Por isso, quer os estudantes graduados como em formação, apresentam uma cultura geral limitada, mostrando dificuldades no tratamento da informação científica e de investigação, o que lhes permite ter pouco nível de conhecimento sobre a investigação e a sua aplicação profissional.

Nota-se que o referido programa apresenta limitações na coerência harmónica entre os elementos que o compõe conforme o estipulado no artigo 40º sobre o programa analítico da Unidade Curricular do Decreto presidencial n. 193/18 de 10 de Agosto, sobre as Normas Curriculares Gerais do Subsistema de Ensino Superior. Deste modo, percebe-se que não se explicita a relação entre o objectivo geral e os objectivos específicos, o que reverte na sequência dos conteúdos programáticos. Consequentemente, mostram-se dificuldades nos resultados das aprendizagens em correspondência com os conhecimentos, as habilidades e as atitudes dos estudantes.

Assim, estas limitações permitem considerar que o actual programa da Unidade Curricular Métodos e Técnicas de Investigação na formação dos educadores de Educação de Infância no contexto angolano, precisa ser redesenhado na perspectiva da melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Para esta melhoria, é fundamental pôr em prática a validação do programa cujo principal objectivo é

redesenhar a estrutura existente para aperfeiçoar o processo.

Contudo, formulou-se a seguinte questão científica: Como aperfeiçoar o programa de Métodos e Técnicas de Investigação para que ele satisfaça o perfil dos educadores de Educação de Infância de acordo com as tendências actuais do processo de ensino-aprendizagem? Neste sentido, para encontrar resposta ao problema de investigação o artigo tem como finalidade analisar o programa da Unidade Curricular de Métodos e Técnicas de Investigação de forma crítica e reflexiva com vista ao aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem no curso de Licenciatura em Educação de Infância.

A escolha deste estudo deve-se a vários aspectos. O primeiro tem a ver com a própria história pessoal e o percurso do autor na colaboração no curso de Educação de Infância, enquanto professor de Investigação em Educação. Consequentemente, com a vivência de situações profissionais ligadas à prática pedagógica dos educadores de infância e a experiência de estudos feitos relativamente nos Mestrados relacionados com o curso.

O segundo aspecto relaciona-se pelo interesse do ponto de vista teórico e prático na medida em que possibilita caracterizar os desenhos curriculares no Ensino Superior tendo em conta sua estrutura e desenvolvimento no processo de ensino – aprendizagem como aspecto essencial na formação de educadores de Educação de Infância em Angola. O terceiro aspecto, porque considera-se necessário reestruturar o programa da Unidade Curricular, tendo em conta os pressupostos teóricos e legais assumidos na validação em função da qualidade na formação dos educadores de Educação de Infância de forma a constituir um instrumento de consulta bibliográfica neste subsistema. Contudo, o tema traz como novidade um estudo pouco referenciado a nível da investigação em Angola a partir de sua pertinência nos momentos actuais de transformações educativas.

Em suma, o presente artigo está estruturada em três eixos fundamentais. Na parte introdutória, discorre-se sobre a situação problema, o objectivo geral bem como a justificativa tendo em conta a actualidade e relevância do tema. No primeiro eixo, fez-se a revisão bibliográfica onde se apresentam as concepções teóricas de currículo recorrendo em diversos autores que abordaram sobre a temática

em estudo. Deste modo, aprofundou-se sobre o percurso histórico da Licenciatura em Educação de Infância na Faculdade de Serviço Social especificando o seu currículo tendo em conta a legislação actual em Angola com vista as exigências no aperfeiçoamento da planificação.

O segundo eixo, mostra a metodologia, em função dos mecanismos ou métodos aplicados no estudo. No Terceiro eixo, fez-se a análise crítica do programa da Unidade Curricular seguido de uma proposta de melhoria e finalmente as devidas conclusões do trabalho, referências bibliográficas e anexos.

Percurso histórico da Licenciatura em Educação de Infância na Faculdade de Serviço Social: Particularidades do seu currículo tendo em conta a legislação

O curso de Licenciatura em Educação de Infância na Faculdade de Serviço Social da Universidade de Luanda é resultado do decreto-lei n.º 7/09, de 12 de maio, que cria o extinto Instituto Superior de Serviço Social. Fruto da reorganização da Rede de Instituições de Ensino Superior Pública de Angola (RIPES), pelo decreto presidencial n.º 285, de 29 de outubro de 2020 passa a ser um dos cursos da Unidade Orgânica da Universidade de Luanda criado pelo Decreto n.º 251/22, de 18 de Julho, que o aprova na Faculdade de Serviço Social.

Nesta perspectiva, de acordo o Projecto Pedagógico do Curso (PPC), o seu objectivo geral visa na formação de profissionais capazes de dirigir com criatividade o processo educativo tendo em conta os diferentes contextos de actuação social em função do desenvolvimento integral das crianças. Assim, o curso contribui na capacitação técnico-profissional de indivíduos habilitados para trabalhar em Creches, Infantários, Centros Infantis Comunitários, Escolas de Ensino Primário especificamente na iniciação, entre outras áreas ligadas ao cuidado com crianças, por meio do domínio da natureza do conhecimento pedagógico e Social, que fomenta o desenvolvimento integral das crianças (Projecto Pedagógico do Curso, 2022).

O seu percurso histórico curricular sofreu várias mudanças até chegar o actual. Neste

sentido, numa primeira etapa em 2011 o currículo, teve algumas mudanças deixando de ser vocacionado à formação técnico-profissional, passando para a formação de educadores de infância, o que, naturalmente, se depreende que haja, a partida, alterações no plano curricular. Para além desta alteração, verificaram-se outras devido a carência de professores, justificando-se assim a supressão de algumas disciplinas ou a junção de disciplinas semelhantes num único módulo.

Deste modo, na segunda etapa em 2012, por meio do conselho científico, fez-se uma nova alteração resultando, mais uma vez, na reestruturação do mesmo, com a introdução de algumas disciplinas nomeadamente: Fundamentos Fisiológico do desenvolvimento pré-escolar, Introdução ao Direito e Direito da Família e menores, currículo vigorou até 2021. Assim sendo, considera-se que a última etapa é resultado do processo da harmonização curricular concebida a nível Ministerial na vertente de estabelecer diretrizes curriculares nas diferentes instituições de Ensino Superior.

Desta forma, uma das mudanças relacionadas com o currículo começa com a transformação do termo disciplina para Unidade Curricular. Outro elemento diferenciado é que as Unidades Curriculares passam a ser todas semestrais e o aumento de cadeiras de precedência. Paralelamente a essas mudanças houve a introdução da Unidade Curricular de Teoria e Desenvolvimento Curricular e Didáctica Geral. Contudo, o currículo actual tem uma duração de 4 anos lectivos, divididos em 8 semestres (cada um com 15 semanas) e com uma carga horária de 3750 horas (Decreto n.º 251/22, de 18 de Julho).

Portanto, o Ensino Superior em Angola, tem sido alvo de mudanças prementes, com ênfase na formação de profissionais de Educação de Infância, que parecem ainda estar aquém das necessidades de corresponderem aos desafios dos contextos educativos em função com a conceção curricular. Significa que, o currículo apresenta diversos fins de carácter educacional, mas, em algumas situações, são distanciados nas unidades curriculares, pelo que coincide-se com Sacristán (2013) ao considerá-lo como um elemento essencial na formação dos profissionais.

O estado angolano aposta na formação de professores com destaque para os educadores de infância com a aprovação do Decreto Presidencial n.º 327/20, de 21 de Outubro, que estabelece o

Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância e de Professores de Ensino Primário e Secundário (RJFIEIPES) cuja finalidade é dar maior consistência na formação desta classe de profissionais. Sendo assim, o Estado angolano por meio de normativos oficiais criou políticas de formação de professores destacando a Lei 17/16, de 7 de Outubro, Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino (LBSEE) e o Decreto Presidencial n.º 109/11, de 26 de Maio, que aprova o Estatuto do Subsistema de Formação de Professores.

Por conseguinte, o currículo de formação de educadores de Educação de Infância, a sua extensão e qualidade tem sido fortemente influenciado pelas necessidades sociais, políticas e económicas. Desta maneira, coincide-se com Garcia (1999), que a formação do profissional de educação é uma função que ao longo dos tempos tem sido realizada por instituições superiores específicas, por pessoal especializado e mediante um currículo que estabelece a sequência e conteúdo institucional no programa de formação, com vista a cumprir três funções básicas:

- A primeira, que resulta com a própria formação e treino dos futuros educadores de modo a que sejam capazes de cumprir com as suas funções profissionais;
- A segunda, advém do controlo da certificação ou permissão para poderem exercer a profissão docente;
- A terceira, aquela que observa o educador como o verdadeiro agente da mudança do sistema educativo, que contribui cumulativamente para a socialização e reprodução da cultura dominante.

Outro elemento importante considerado na formação de educadores de Educação de Infância de acordo com as especificidades da própria formação, é representada pelo desenvolvimento integral das crianças. Sendo assim, a formação e prática dos estudantes do curso de Educação Infância, estão estruturadas a partir das unidades curriculares de formação geral e específica, desenhadas para que o estudante possa apropriar-se das ferramentas necessárias, mais modernas que permitirão desenvolver

habilidades para o desempenho adequado ao exercício profissional no contexto comunitário e institucional.

É nesta vertente que, o estado angolano começa a dar destaque na formação de educadores de infância com a aprovação do Decreto Presidencial n.º 273/20, que regula as normas e regras para a criação, o funcionamento, a organização e avaliação dos Cursos de Formação Inicial de Professores. Relacionado com isso, relativamente ao curso de Educação Infância, a situação torna-se complexa tendo em conta que existem poucos professores universitários angolanos nesta especialidade e dificulta o exercício da profissão em função das exigências que caracterizam o curso.

Relacionado com isso, cabe ressaltar que, no Decreto Presidencial n.º 273/20, no seu art. 14.º expressa que, o perfil de qualificação profissional docente define os conhecimentos, capacidades, atitudes e valores dos professores que respondam às exigências do seu desempenho. Nesta conformidade, o curso de licenciatura em Educação de Infância, como qualquer outro tem como objectivo principal a preparação de profissionais para a actuação no subsistema de Educação Pré-escolar.

Por conseguinte, o que se espera desse curso de licenciatura é uma formação profissional qualificada e habilitada para trabalhar conhecimentos específicos, visando sua contribuição para o desenvolvimento integral das crianças no contexto institucional ou não institucional. Desta forma, este profissional deverá ter em observância o Perfil de qualificação docente do Educador de Infância, como se verifique no quadro abaixo.

Quadro – 1 - Perfil de qualificação profissional docente do Educador de infância

Conhecimento profissional da realidade educativa

No final do curso, o diplomado

<p>Conhecimento da organização do sistema educativo angolano</p>	<p>Conhece:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A estrutura do sistema educativo angolano e compreende os princípios orientadores da organização do sistema; • As orientações nacionais, provinciais e locais para a organização do ensino secundário; • O papel das autoridades educativas e dos vários agentes que intervêm no processo educativo; • As responsabilidades e os direitos de um Professor do Ensino Secundário.
<p>Conhecimento de orientações curriculares, guíes, normas orientadoras e programas para a educação pré-escolar</p>	<p>Conhece:</p> <ul style="list-style-type: none"> • As orientações curriculares nacionais do Ministério da educação, normas de outras entidades nacionais e internacionais sobre a educação da criança em idade da educação pré-escolar; • O Programa da classe de iniciação; • Os programas das disciplinas dos primeiros anos do ensino primário de modo a compreender a articulação e a transição entre a classe de iniciação e a 1ª classe do ensino primário.
<p>Conhecimento das características do desenvolvimento e da aprendizagem na infância</p>	<p>Conhece:</p> <ul style="list-style-type: none"> • As etapas básicas do desenvolvimento motor, cognitivo, linguístico e sócio afectivo da criança e compreender a relação com os processos de socialização e de aprendizagem durante a infância; • e compreende a relação entre os principais factores que afectam o desenvolvimento da criança.
<p>Capacidades profissionais</p>	
<p>No final do curso, o diplomado</p>	
<p>Organização de ambientes educativos na educação pré-escolar</p>	<p>É capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criar e manter ambientes relacionais e educativos seguros, estimulantes e promotores da autonomia para as crianças; • Organizar o espaço e os matérias, de modo a facilitar a escolha por parte das crianças, proporcionando-lhes experiências educativas integradas; • Organizar o tempo, de forma flexível e diversificada, proporcionando às crianças referências temporais; • Criar e mobilizar recursos, meios e materiais educativos que possibilitem a interação grupal e o jogo/trabalho individualizado; • Usar de forma integrada saberes disciplinares, transversais e multidisciplinares adequados ao nível etário e do desenvolvimento das crianças; • Desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, mobilizando os conhecimentos, valores e percursos pessoais, culturais, linguísticos e sociais dos estudantes; • Cooperar na identificação, acompanhamento e educação das crianças com necessidades educativas especiais; • Gerir com as crianças regras de vida colectiva, promovendo a convivência entre as crianças e apoiando a resolução de situações problemáticas e conflituais de natureza diversa

	<p>É capaz de:</p> <p>Utilizar correctamente a Língua Portuguesa, nas suas vertentes oral e escrita, para ensinar em português;</p> <p>Definir objectivos de aprendizagem, abrangentes e transversais, adequados à faixa etária e as características de desenvolvimento do grupo de crianças;</p> <p>Observar cada criança, em actividades individuais, em pequeno e em grande grupo, tendo em vista a planificação e a realização de actividades que promovam o desenvolvimento individual e as aprendizagens de cada criança e do grupo;</p> <p>Fomentar a cooperação entre crianças valorizando as diferenças individuais;</p> <p>Planificar e realizar, de forma flexível e integrada, actividades que sirvam os objectivos de desenvolvimento e de aprendizagem definidos e que correspondam aos interesses e às necessidades educativas do grupo e de cada criança;</p> <p>No âmbito da comunicação e da expressão linguística, visando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o desenvolvimento da compreensão e da expressão oral em Língua Portuguesa, atendendo de modo particular às crianças falantes de línguas maternas diferentes da língua de escolarização. - a valorização de línguas nacionais faladas pelas crianças, através de canções, lengalengas e histórias nessas; - o aparecimento e o desenvolvimento de comportamentos emergentes de leitura e de escrita, através de actividade de exploração de materiais escritos e de escrita; - a descoberta da funcionalidade e de convenções da linguagem escrita; - o prazer e a motivação para ouvir ler e aprender a ler e escrever; <p>b. No âmbito da Matemática, visando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a exploração, na vivência quotidiana, de conjuntos, de quantidades e de contagem, de classificações e seriações (e.g. alto/baixo; maior/menor) e de utilização de processos convencionais de numeração e de convencionais e não convencionais de medida; - a observação e a manipulação de objectos com formas geométricas variadas; - o interesse e a curiosidade pela Matemática <p>c. No âmbito do conhecimento do mundo, visando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a observação e a descrição de características dos materiais, dos seres vivos e das pessoas; - a compreensão e a identificação de semelhanças e diferenças no meio físico e natural; - a procura de explicações para fenómenos e transformações que a criança observa no meio físico e natural; - a tomada de consciência de pertença e diferentes grupos sociais (e.g. a família, a vizinhança, os amigos); - o estabelecimento de relações entre o presente e o passado da família e da comunidade, associado a vivências e práticas culturais; - o respeito pelas tradições da comunidade e pela diversidade cultural. <p>d. No ensino das expressões (musical, plástica, dramática e motora), visando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o desenvolvimento integrado e harmónico das diversas formas de expressão e de competências artísticas e motoras que favoreçam a qualidade de vida das crianças; - o desenvolvimento nas crianças da criatividade, do envolvimento lúdico e da apreciação e valorização do património artístico e ambiental. <p>e. No ensino da Educação Moral e Cívica, visando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a educação para uma cidadania responsável, designadamente no âmbito da saúde, do ambiente e do consumo; - a educação para a promoção da paz e do desenvolvimento sustentável; - a educação para o respeito pela diferença, pela convivência democrática, pela igualdade de oportunidades e pelo combate a todas as formas de discriminação.
--	---

Avaliação e monitorização das aprendizagens	<p>É capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usar estratégias e técnicas de avaliação contextualizada, visando a monitorização da evolução das aprendizagens de cada criança e de todo o grupo (e.g., observação episódica e sistemática e respectivos registos; recolha e análise de documentos produzidos pelas crianças; • Relatar os outros profissionais e as famílias os progressos na aprendizagem e as dificuldades das crianças.
Participação activa na comunidade educativa	<p>É capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar em equipa e de fomentar a partilha de conhecimentos profissionais entre colegas; • Se empenhar na melhoria da qualidade da comunidade educativa, juntamente com os colegas e as entidades da hierarquia educativa; • Interagir com as famílias dos estudantes, com o pessoal docente e não docente e com outras instituições da comunidade; • Colaborar em tarefas administrativas na escola.
Valores e atitudes profissionais	
No final do curso, o diplomado	
Valorização de princípios de não discriminação e inclusão educativa	<p>Manifesta que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Combate qualquer forma de discriminação e de exclusão e promove a igualdade de oportunidades para todas as crianças; • Valoriza as características e atributos pessoais de cada criança; • Respeita as diferenças culturais, linguísticas e pessoais das crianças, valorizando os diferentes saberes e culturas; • Perspectiva a escola como espaço de educação inclusiva, proporcionando uma educação integral para a cidadania; • Fomenta o desenvolvimento da autonomia dos estudantes e a plena inclusão na sociedade; • Protege e apoia as crianças em situação de risco e com necessidades especiais, esbatendo barreiras ao seu desenvolvimento.
Auto-responsabilização pela acção educativa e pelo desenvolvimento profissional	<p>Manifesta que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflecte sobre as suas práticas docentes e as melhora; • Reflecte sobre aspectos éticos e deontológicos e avalia os efeitos das suas decisões e atitudes profissionais; • Continua a desenvolver competências pessoais, sociais e profissionais e a aprender ao longo da vida.

Fonte: Decreto Presidencial n.º 327/20, de 21 de Outubro, que estabelece o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância e de Professores de Ensino Primário e Secundário (RJFIEIPES)

Assim, para efectivar melhorias no processo do ensino e aprendizagem, com repercussões, a médio e longo prazo, num processo de construção gradativa e contínua é fundamental a observância o perfil de qualificação dos profissionais deste subsistema o que se reverte na sua preparação adequada, embora com imprecisões nas especificidades de termos particulares e áreas curriculares relacionados com o subsistema de Educação Pré-escolar. Portanto, como forma de enfrentar os desafios colocados nos contextos do subsistema de Educação Pré-escolar angolano é importante o papel fundamental dos professores na resolução de problemas actuais do Ensino Superior em função de pensar no currículo enquanto construção social para compreender sua complexidade na sistematização do conhecimento através das intencionalidades e alterações que o estruturam.

CrITÉrios normativos para a elaboração dos Programas das Unidades Curriculares e princÍpios da selecção do conteúdo.

No domÍnio dos problemas relacionados com a profissionalidade existem normativos básicos que se elaboram a partir da concepção curricular dos planos de estudo. Neste sentido,  importante integrar essas concepções que se estruturam como referências de orientação para a acção do professor nas suas decisões curriculares.

Desta forma, uma vez que o conceito de currÍculo não  algo constante, que se transforma em função dos factores que nele intervm, compreende-se como a construção que coloca como fundamental a formação das pessoas através da aprendizagem de um conjunto de disciplinas consideradas como essenciais e uma mais-valia para a sociedade (Sacristán, 2000). Sendo assim, o currÍculo do curso de Educação de Infância, que historicamente priorizam a transmissão de conteúdos, precisam ser questionados, pois, respondem a uma pedagogia tradicional com uma visão conteudista, rÍgida, pouco

flexível no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequado as especificidades do subsistema.

Consequentemente, deve-se entender o currículo como o conjunto das aprendizagens cujo ensino se pretende promover e as unidades curriculares, que integram esse currículo, são seleccionadas ou definidas em função da sua pertinência para os estudantes e não da relevância das unidades curriculares em si. Por isso, as unidades curriculares seleccionadas no currículo são escolhidas em função das necessidades dos estudantes ou das competências que se espera que eles desenvolvam através das aprendizagens das mesmas.

Nesta vertente, com a aplicação do Decreto Presidencial n.º 273/20, antes referido, que define as regras a que devem obedecer a criação, o funcionamento, a organização e avaliação dos Cursos de Formação Inicial de Professores no Ensino Superior, explica na linha ff do art. 4, como deve ser estruturado o programa de uma Unidade Curricular. Por conseguinte, expressa-se que é “ o plano estruturado que engloba objectivos, conteúdos do processo de ensino e aprendizagem de uma Unidade Curricular e que funciona como guia para acção pedagógica...”

Significa que, a elaboração de propostas curriculares mostra representações das bases que norteiam o currículo, a política e a cultura. Não obstante, por vezes existe uma fragmentação em função da hierarquia de saberes disciplinares, ou seja, algumas unidades curriculares são mais valorizadas ou têm mais credibilidade dentro de um curso.

Desta maneira, os programas das unidades curriculares, concebem-se como instrumentos do currículo, que facilitam a organização de aprendizagens relacionados com os saberes, competências e valores que os estudantes deverão alcançar. Assim, sobre a base das ideias de Sacristán (2000), se considera como entrecruzamento do cultural e do pedagógico, cuja função é ser práxis equilibrada da acção educativa que envolve interesses e forças, afirmações, conflitos, contraposições, papéis predefinidos e em movimento que gravitam sobre o sistema educativo, por isso, as disciplinas são as ferramentas para se concretizarem os objectivos definidos no currículo.

Relacionado com isso, ao fazer uma análise dos critérios metodológicos e normativos na

elaboração dos Programas das Unidades Curriculares, deve-se ir na perspectiva centrada na selecção de conteúdos tendo em conta aspectos políticos, sociais, epistemológicos, princípios pedagógicos ou psicológicos e critérios organizacionais que intervêm na selecção, ordenação, sequência e instrumentalização pedagógica dos currículos. Significa que, existem unidades curriculares gerais de formação básica e unidades curriculares técnicas (específicas) que favorecem o valor e significado teórico, prático e educativo para alcançar a gestão eficiente do processo de ensino-aprendizagem baseado na especialidade.

Nesta vertente, os grandes grupos de áreas, unidades curriculares, se classificam em disciplinas de formação geral ou básica e as que se identificam com o objecto da profissão (técnicas). A primeira, (unidades curriculares de formação geral ou básica) fornece uma base ou fundamento sólido das ciências que a sustentam, em correspondência com o perfil de saída do estudante. Eles são geralmente modelados nas ciências básicas e seu conteúdo é, portanto, próximo a isso.

A segunda, as técnicas, que se identificam com o objecto da profissão, são modeladoras da actividade profissional, portanto estão intimamente ligadas à resolução de problemas reais, específicos, que surgem na esfera de actuação. Do exposto, percebe-se que é necessário investigar para que se façam mudanças e transformações nos programas das unidades curriculares que possibilitem sua contribuição para o perfil de saída dos estudantes, pelo que, é necessário que o desenho curricular dessas disciplinas seja derivado das características fornecidas pelos desenhos curriculares ao nível do curso,

Noutra vertente, para Libâneo (1985) existem princípios que são essenciais na estruturação dos programas das unidades curriculares em função da selecção dos conteúdos, tais como: a relevância social do conteúdo; a contemporaneidade do conteúdo; adequação às possibilidades sócio cognoscitivas do estudante; simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade e da provisoriedade do conhecimento. Por conseguinte, a compreensão de quem é o destinatário básico do currículo possibilita a organização e selecção dos conteúdos que serão ofertados e das metodologias que serão empregadas nesse processo.

Neste sentido, consideram-se os conteúdos como realidades exteriores ao estudante que devem ser assimilados e não simplesmente reinventados, eles não são fechados pois, não basta que sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados é preciso que se liguem de forma indissociável a sua significação humana e social. Por isso, a relevância social do conteúdo implica compreender o sentido e o significado do mesmo para a reflexão pedagógica escolar vinculado à explicação da realidade social concreta do estudante em correspondência com sua condição de classe social.

De igual forma, ao referir-se a contemporaneidade do conteúdo, realça-se que a sua selecção deve garantir aos estudantes o conhecimento do que de mais moderno existe no mundo contemporâneo mantendo-o informado dos acontecimentos nacionais e internacionais, bem como do avanço da ciência e da técnica. Quer dizer que, relaciona-se o contemporâneo ao que é considerado clássico tendo em conta que o clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao actual pelo que, os conteúdos clássicos jamais perdem a sua contemporaneidade.

Na mesma senda de pensamento, a adequação às possibilidades cognitivas do estudante na selecção dos conteúdos, coincide-se com Libâneo (1985) ao compreender que é básico saber adaptar à capacidade cognitiva e à prática social do estudante, ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico. Sendo assim, dirigem-se à necessidade de organizá-los e sistematizá-los fundamentado em princípios metodológicos, vinculados à forma como serão tratados, bem como à lógica com que serão apresentados aos estudantes. Ao compreender essa reflexão, associa-se como sujeito receptor o estudante, porém, anteriormente, era direccionada ao professor, sendo ele quem mobilizará os saberes mediadores.

De igual modo, no que tange, a simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, importa ressaltar que, a partir desse princípio os conteúdos de ensino são organizados e apresentados aos estudantes de maneira simultânea. Desta forma, se organizam nos programas os conteúdos por ordem de complexidade, de forma gradual, do mais simples ao mais complexo. Portanto, neste princípio é necessário identificar as referências do pensamento sobre o conhecimento para ampliá-las

em função de organizar o conteúdo.

Relacionado com isso, também é essencial a provisoriedade dos conhecimentos que, do mesmo modo, facilita a organização e sistematização dos conteúdos de ensino, rompendo com a ideia de terminalidade. Assim, justifica-se o desenvolvimento da noção de historicidade do conteúdo retrazendo-o desde a sua gênese, para que o estudante se perceba por exemplo, que a produção humana, seja intelectual, científica, ética, moral, afetiva etc., sofre transformações, que não sempre foi assim em outros momentos históricos.

Em suma, o conhecimento é inculcado, transmitido, leva à formação do indivíduo isolado, quer dizer que a dinâmica curricular na perspectiva da lógica formal não facilita a apropriação do conhecimento pelo pensamento através de um processo de construção intelectual do sujeito. Em contrapartida, a dinâmica curricular na perspectiva dialéctica favorece a formação do sujeito histórico à medida que lhe permite construir, por aproximações sucessivas, novas e diferentes referências sobre o real no seu pensamento. Portanto, segundo sejam estruturados e aplicados os critérios normativos e princípios, será a determinação das finalidades/objectivos curriculares educacionais dos programas curriculares e, conseqüentemente a compreensão sobre a selecção de conteúdos numa etapa de estudo.

Exigências actuais no aperfeiçoamento dos Programas das Unidades Curriculares no Ensino Superior

A partir dos critérios discutidos anteriormente, confirma-se que o problema da elaboração dos programas é actualmente muito discutido por pedagogos, psicólogos e metodólogos de todo o mundo. Nesse sentido, têm surgido diferentes concepções de desenho curricular que, ainda quando não se pretende considerar teoricamente cada uma dessas concepções, é importante saber as bases para abordar o problema de validação e aperfeiçoamento de programas das unidades curriculares.

Sendo assim, para desenvolver um trabalho de melhoria nos Programas das Unidades Curriculares no Ensino Superior, é necessário realizar um processo de reestruturação contínuo e

científico por parte dos grupos de professores que lecionam os programas de ensino. Por isso, hoje sabe-se que este problema enfrenta sérias dificuldades, dado pela falta de uma concepção didáctica-metodológica e científica dos professores, das formas de realizar o processo de validação.

Nesta vertente, importa identificar os componentes fundamentais do desenho curricular, analisando de forma global e posteriormente, focando a atenção com mais detalhes nos programas da Unidade Curricular em estudo. Estes elementos abaixo tem respaldo no Decreto Executivo n.º 193/18, de 10 de Agosto, que regula as Normas Curriculares Gerais para os Cursos de Graduação do Subsistema do Ensino Superior. Deste modo, é necessário ter como base primeiramente a nível ministerial: a fundamentação do programa; o modelo do profissional ou perfil do egresso do estudante; o plano de estudos ou projecto pedagógico; os objectivos por níveis do plano de estudos; os diferentes programas de ensino ou estudo bem como as indicações metodológicas e organização do processo pedagógico ao nível da carreira/curso.

- Fundamentação do programa: deve referir-se à sua historicidade e prognóstico, ao objecto da profissão destacando os modos de actuação, bem como o objecto de trabalho que devem ser resolvidos pelos estudantes, para os quais precisam-se as tarefas e funções relevantes que caracterizam a dinâmica de actuação profissional para resolvê-los, entre outros.
- Modelo do profissional ou perfil de saída do estudante: neste sentido, são os elementos constitutivos do desenho curricular, onde se estabelecem as demandas sociais (objectivos) de um ramo ou perfil. Constitui o sistema de objectivos gerais da carreira/curso, formulados segundo o estudante, de conhecimentos e habilidades, de tarefas, das qualidades e formações psicológicas que devem caracterizar o graduado em uma profissão (Fragrância, 1995)
- Plano de estudos ou Projecto Pedagógico: consiste na estruturação do processo em disciplinas, áreas de conteúdo ou módulos, determina a ordem e o tempo disponível

para cada etapa e as principais formas de organização, “projecção”, que são necessárias desenvolver para cada uma de suas dimensões: acadêmica, da prática e de investigação; bem como as formas de culminação dos estudos.

Cabe realçar que as três dimensões alcançam sua manifestação nos processos de ensino, investigação e extensão que devem ocorrer na formação de todos os profissionais, constituindo os projectos de ensino de carácter profissional com seus sistemas das tarefas, em função de uma concepção integradora. Por outro lado, considera-se que o plano de estudos pode ser representado por uma estrutura matricial ou por uma tabela de entrada, de forma descritiva ou através de uma rede ou malha curricular. De acordo com Zayas, (1999) no plano de estudos devem ser especificados os exames finais, o trabalho do curso e as formas de conclusão dos estudos de pós-graduação.

- Objectivos por níveis do plano de estudos: são especificados com carácter interdisciplinar as metas ou etapas a serem vencidas pelos estudantes. De forma alguma constituem a soma dos objectivos da Unidade Curricular, mas sua integração em relação aos do modelo profissional. Podem ser estruturados por ano, semestre ou outros tipos de períodos, ou ainda integrando processos que os estudantes devem realizar; em todos os casos, permitirá a avaliação e correção sistemática do processo de formação. Devem ser especificados os objectivos formativos que correspondem à carreira ou tipo de formação.
- Programas de ensino ou estudo: correspondem a unidades curriculares, módulos, áreas, etc. Eles expressam os objectivos a serem alcançados em um determinado período quanto à aprendizagem dos conteúdos de ciência e tecnologia, e a formação da personalidade dos estudantes. Reflectem essencialmente a projecção metodológica das componentes do processo de formação profissional a esse nível. Neles, se manifesta a actualidade do ponto de vista científico-técnico e pedagógico que serve de guia para o trabalho criativo de professores e estudantes, por sua vez, é necessária a literatura mais actualizada.

- Indicações metodológicas e organizacionais ao nível da carreira/curso: serão descritas as formas e métodos que a caracterizam e uma proposta de meios e avaliação que se adequem à particularidade e flexibilidade que os desenhos exigem. De igual forma, registam-se os percursos que serão utilizados no nível de carreira para alcançar a realização dos processos de ensino, investigação e extensão, bem como as formas e períodos fundamentais para seu desenvolvimento e controle. Também expõem-se as principais formas de avaliação dos objectivos do modelo profissional, seja através do desenvolvimento de monografias, relatórios de exercícios profissionais ou outros que sejam considerados.

Contudo, é importante ter uma ideia geral de todos os componentes do desenho curricular, o que permite entender a natureza do sistema entre esses documentos e sua derivação. Desta forma, é possível analisar os elementos essenciais para a elaboração de programas de ensino, que compõem a sistematização vertical do referido plano de estudos. São grupos ou organizações sintéticas de conteúdo que com critérios lógicos e pedagógicos são estabelecidos para garantir os objectivos da pós-graduação (Zayas, 1999). Significa que, a Unidade Curricular é o nível que especifica o trabalho metodológico em nível de carreira e ano.

Relacionado com isso, estruturar um programa de Métodos e Técnicas de Investigação ou de outra Unidade Curricular e seleccionar os seus conteúdos é um problema metodológico básico, uma vez que, quando se aponta o conhecimento e os métodos para sua assimilação, se evidencia a natureza do pensamento teórico que se pretende desenvolver nos estudantes. Pode-se dizer que o programa como pilar da Unidade Curricular seus elementos principais são: 1) o conhecimento de que trata a Unidade Curricular, sistematizado e distribuído, que geralmente se denomina de conteúdos de ensino ou conteúdos programáticos; 2) o tempo pedagogicamente necessário para o processo de apropriação do conhecimento; e 3) os procedimentos didáctico-metodológicos para ensiná-lo.

Significa que, deve orientar o conteúdo do ensino com base nos objectivos e realizar um método geral de trabalho para sua aplicação. Nesse sentido, propõe os passos lógicos na elaboração

dos programas, que estão em correspondência com os seguidos nos componentes a nível ministerial: fundamentação do programa; os objectivos; os conteúdos, a projecção metodológica do programa, avaliação e referências bibliográficas. Assim, constituirá um documento de natureza flexível, com um sistema aberto, de tal forma que cada vez que for importado será submetido a uma análise crítica para verificar a sua eficácia e derivar desta avaliação as medidas que conduzem para o seu aperfeiçoamento.

Fundamentos da concepção do Programa da Unidade Curricular de Métodos e Técnicas de Investigação.

As concepções que têm marcado o ensino da investigação, do ponto de vista histórico, acompanham o percurso da humanidade e traduzem, na sua medida, os valores das sociedades ao longo dos tempos. Desde esta perspectiva, constitui um dos saberes que está relacionado à formação de professores e que, do ponto de vista da operacionalização curricular para o alcance de determinadas finalidades, é preciso compreender que o processo de ensino-aprendizagem é construído ao longo dos anos a partir da selecção, organização e partilha dos saberes constituídos culturalmente para a materialização e formação humana de modo vertical e horizontal.

A Unidade Curricular de Métodos e Técnicas de Investigação é leccionada no segundo ano no primeiro semestre com uma carga horária de três (3) tempos semanais totalizando 45 horas. Esta Unidade curricular precede a Introdução à Investigação Científica do primeiro ano. Por isso, ela constitui-se como sustento da Unidade Curricular de Investigação em Educação no quarto ano.

No entender de Cunha (2001), ao tratar da constituição de um campo disciplinar, antes de tentar conceituá-lo, faz-se importante delimitar as especificidades e os elementos que o constituem. Sendo assim, valorizar a história do programa da Unidade Curricular de Métodos e Técnicas de Investigação com base na perspectiva sociocultural contribui-se em maior coerência na selecção, oferta e organização do processo de ensino-aprendizagem na formação dos estudantes de Educação de Infância.

Por conseguinte, percebe-se que as concepções da historicidade da investigação identificadas ao longo dos tempos se terem mantido na actualidade, coexistindo de uma forma harmonizada e diversificada em cada um dos professores. Segundo Barroso (2011) existem dificuldades entre os professores e a implementação dos componentes curriculares e, conseqüentemente, as barreiras para seleccionar os conteúdos e temas articulados com os sentidos educacionais de uma determinada área. Desta forma, mostra-se uma coincidência com a realidade do programa de Métodos e Técnicas de Investigação em estudo, cujas limitações também visam em experiências de aprendizagem repetitivas de outros contextos.

Conseqüentemente, torna-se importante, procurar identificar ou sugerir linhas orientadoras que conduzam à melhoria dos problemas no programa da Unidade Curricular de Métodos e Técnicas de Investigação, ainda que sua implementação com eficácia constitui tarefa a longo prazo. Tal razão justifica-se, tendo em conta que, o desenho de programas das unidades curriculares no Ensino Superior constitui uma tarefa de primeira ordem que expressa a concepção pedagógica sobre o processo ensino-aprendizagem e especifica essa concepção nas condições do processo de forma geral.

Desta forma, a elaboração de programas constitui uma das tarefas científicas mais complexas no trabalho metodológico do Ensino Superior. Exige tanto as ciências particulares como a Pedagogia; mas é, em última análise, um problema pedagógico. Concomitantemente, o processo de ensino-aprendizagem que ocorre na instituição leva o estudante a dominar os diferentes conteúdos e o desenvolvimento de habilidades para resolver problemas práticos com base na formação de sua personalidade, a partir da planificação detalhada, que está expresso no currículo do estudo.

Contudo, cada programa deve ser considerado na instituição como um componente curricular com sentido pedagógico à medida que se estabelece a interdisciplinaridade com os outros programas do currículo. Por isso, pode-se afirmar que um programa de uma Unidade Curricular é relevante para essa perspectiva de currículo quando a presença do seu objecto de estudo é fundamental na construção dos conhecimentos do estudante.

Por conseguinte, a Unidade Curricular, entre outros aspectos deve proporcionar ao estudante

possibilidades de apropriação do conhecimento humano numa dimensão cultural e interdisciplinar (Emidio, 2009). No entanto, quando refere-se a Métodos e Técnicas de Investigação, sua finalidade consiste em desenvolver competências nos estudantes de Educação de Infância que visam contribuir para identificar, caracterizar e definir a área, o tema, o problema, os métodos e as técnicas de investigação científica, enquanto instrumentos utilizados de modo particular na recolha de dados e informações tendentes a desenvolver um projecto ou uma pesquisa científica.

Nesta senda de pensamento, seus principais conteúdos estão relacionados com: a ciência, o conhecimento e o pensamento científico; a evolução e tipos de conhecimento; a identificação do tema, o problema, a pergunta de partida, os objectivos, entre outros elementos do desenho como base da pesquisa. De igual forma, aborda os tipos de métodos (qualitativo, quantitativo e misto); as técnicas de recolha de dados (observação, inquérito, grupo focal e entrevista); a análise de dados (análise descritiva, análise inferencial, análise de conteúdo e análise de discurso) bem como a estrutura e componentes do Projecto de pesquisa. (Programa da Unidade Curricular, 2020).

Finalmente, cabe realçar que, ao ministrar a Unidade Curricular de Métodos e Técnicas de Investigação é possível a realização das actividades investigativas em função do desenvolvimento da aplicação e análises de instrumentos de investigação científica para a realização de pesquisas em correspondência com os problemas identificados na prática. Por isso, ressalta-se a necessidade do aperfeiçoamento deste programa, uma vez que, contribui nas respostas possíveis aos desafios que se colocam perante as mudanças que se registam continuamente no mundo actual a partir da realização de relatórios científicos, trabalhos de curso e monografias, e outras actividades do plano de estudo em função da preparação do futuro profissional no aspecto investigativo.

Abordagem metodológico

Este eixo consiste na apresentação dos procedimentos metodológicos adoptados nas diferentes etapas da investigação. Objectiva-se, assim, com esta abordagem proporcionar uma visão

sobre o plano da pesquisa, à luz do problema levantado nesta investigação, clarificando o desenho da investigação.

Desenho da Investigação

O estudo enquadra-se numa abordagem qualitativa de um carácter exploratório, descritivo, visto que o seu principal foco não é a generalização dos resultados, mas apenas uma interpretação de um dado fenómeno contextualizado com base nos referentes teóricos existentes. Desta maneira, a investigação situa-se no paradigma interpretativo que tem como finalidade analisar o programa da Unidade Curricular de Métodos e Técnicas de Investigação de forma crítica e reflexiva com vista ao aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem no curso de Licenciatura em Educação de Infância

Deste modo, socorreu-se a pesquisa qualitativa que não tem a pretensão de medir os resultados encontrados, mas sim, entendê-los (Sampier, 2010). Assim, esta abordagem releva a importância da compreensão e descrição dos fenómenos, uma ideia defendida por Bogdan & Biklen (1994, p.53), que consideram que “os investigadores fenomenologistas tentam compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para as pessoas vulgares, em situações particulares”.

Em base as ideias de Bogdan & Biklen (2013), a metodologia qualitativa permite conhecer e compreender o ponto de vista dos sujeitos para posteriormente, se proceder à sua interpretação. Este tipo de metodologia permite compreender todo o contexto do objecto estudado, e recolher todas as informações necessárias à investigação. Portanto, fez-se a análise do programa da Unidade Curricular em estudo para inferir qual o modelo de formação dos futuros Educadores de infância no contexto investigativo.

Instrumentos de recolha de Informação e Procedimentos

O enquadramento teórico, baseou-se na pesquisa exploratória e descritiva que consistiu na recolha, consulta e análise de documentos provenientes de fontes de informação primária e secundária nomeadamente, decretos, leis, publicações oficiais, livros, artigos científicos, teses, relatórios e outros documentos, de modo a elaborar o enquadramento teórico. Nesta perspectiva, para análise o instrumento que serviu de base foi o programa da Unidade Curricular de Métodos e Técnicas de Investigação do 2^a Ano do Curso de Educação de Infância em anexo.

Consequentemente, seguiu-se a recolha de dados, que foi constantemente relacionada aos objectivos previamente estabelecidos, pois conforme Marconi & Lakatos (2007, p.43) “os objectivos podem definir o material a recolha, o tipo de problema e a natureza do trabalho”. Para tal, num primeiro momento, procedeu-se a uma exploração documental da legislação sobre o Ensino Superior em matéria de currículo, perfil de qualificação entre outros documentos. Revisitou-se, o Projecto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação de Infância e o programa da Unidade Curricular de Métodos e Técnicas de Investigação. Desta maneira, a pesquisa de fontes documentais foi crucial pelo facto de serem primárias e não ter interpretação de nenhum autor.

Neste sentido, para a revisão bibliográfica num segundo momento, recorreu-se à documentação disponível em várias bibliotecas, nomeadamente, do Instituto Superior de Educação (ISCED-LUANDA), dos repositórios da Universidade Nova de Lisboa e da Universidade de Évora. Finalmente, a última fase consistiu na recolha de dados suportada em fontes de informação da análise do programa em estudo. Portanto, os resultados obtidos a partir da análise de conteúdo do programa foram objecto de interpretação, discussão e apresentação das conclusões.

Assim sendo, tendo em conta o desenho da pesquisa, os instrumentos que melhor permitiram a interação entre o investigador e os sujeitos investigado foi a análise documental tais como: Decreto Executivo N^o 193/18 de 10 de Agosto, que regula as Normas Curriculares Gerais para os Cursos de Graduação do Subsistema do Ensino Superior, Decreto Presidencial n^o 273/20, de 21 de Outubro, que

Estabelece o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância e de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário, Decretos da criação do Instituto e do Curso, Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro, (Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino), Lei n.º 32/20, de 12 de Agosto (Lei que altera a Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro - Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino), Projecto Pedagógico do Curso de Educação de Infância e Programa da Unidade Curricular de Métodos e Técnicas de Investigação permitindo a criação de um quadro teórico conceptual para efetivação do presente trabalho.

Categoria de análise e análise de conteúdo

Para facilitar o processo de análise do programa da Unidade Curricular foi necessário estabelecer categorias de análise para responder a finalidade da investigação. Assim, as categorias escolhidas fundamenta-se no Decreto Presidencial n.º 273/20, de 21 de Outubro, que Estabelece o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância e de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário, na linha ff do art. 4 que apresenta os componentes não pessoais do processo de ensino-aprendizagem que estruturam o programa da Unidade Curricular.

Paralelamente a isso, o Decreto Executivo nº 193/18 de 10 de Agosto, que regula as Normas Curriculares Gerais para os Cursos de Graduação do Subsistema do Ensino Superior faz reforça os mesmos elementos para estruturação de um programa de ensino ou da Unidade Curricular. Por conseguinte, ambos fazem menção aos objectivos, conteúdos, métodos, tipo de aulas, orientações metodológicas e avaliação em função do seu contributo para dar continuidade os resultados de aprendizagem dos estudantes no perfil de saída do curso.

Nesta conformidade, para este estudo adoptou-se como indicadores para possibilitar a análise do programa da Unidade Curricular os seguintes: Fundamentação do programa; objectivos; habilidades; conteúdo programático, carga horária, sugestões metodológicas, sistema de avaliação e bibliografia. Portanto, estes indicadores favoreceu uma análise critica para aperfeiçoar o programa

da Unidade Curricular em estudo com vista a satisfazer o processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

Para esta investigação afim de organizar e analisar-se as informações recolhidos com base no programa da unidade curricular em estudo, recorreu-se na técnica de análise de conteúdo para o tratamento de informação ora recorrida. Desta forma, orientou-se a análise de acordo com as etapas explanadas por Bardin (2004): análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação.

Nesta mesma ideia, Quivy & Campenhoudt (2008), considera que esta técnica possibilita tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade permitindo fazer inferências das informações, descrevendo e interpretando com o objectivo de atribuir sentido e significado às características dos elementos recolhidos, enumerados e organizados.

Portanto, o conteúdo obtido para a análise e interpretação dos dados foi adquirido de forma positiva, garantido os princípios éticos de uma investigação. Assim sendo, o processo de categorização seguiu uma lógica encadeada de temas que se revelaram convergentes para a questão central da investigação, o que facilitou a desconstrução da mensagem.

Análise crítica do programa da Unidade Curricular de Métodos e Técnicas de Investigação

Com base aos eixos acima estudados, importa realçar que, a sociedade contemporânea vem mudando sistematicamente e, com ela, o Ensino Superior toma novos rumos onde os Programas das Unidades Curriculares, como instrumento norteador nos diferentes cursos, precisam ser aperfeiçoados em correspondência com as exigências do contexto angolano. Deste modo, urge a necessidade de se analisar o programa da Unidade Curricular de Métodos e Técnicas de Investigação do curso de Educação de Infância na Faculdade de Serviço Social da Universidade de Luanda, tendo em conta que na prática educativa percebe-se um descompasso entre o que está concebido e as demandas no âmbito

da formação dos estudantes no processo investigativo.

Nesta vertente, ressalta-se que, o programa da Unidade Curricular esboça as intenções da Instituição de Ensino Superior e especificamente do professor, explicitando o que ele espera de cada turma ou estudante, direccionando os conteúdos com o objectivo a ser atingido ao final do período lectivo contemplado no plano. Sendo assim, a compreensão da Unidade Curricular passa necessariamente pelo entendimento mais amplo da formação pensada nos futuros profissionais da Educação de Infância, constituindo uma previsão das actividades a serem desenvolvidas ao longo do semestre.

Desta forma, a estruturação do Programa da Unidade Curricular em estudo, apresenta-se com uma carga horária de 45 horas semestrais, equivalentes a 3 tempos semanais durante o primeiro semestre do segundo ano. Entretanto, mostra uma sequência de elementos a serem considerados no processo de ensino-aprendizagem dentre os quais consideram-se os objectivos; os conteúdos, metodologias de ensino, avaliação, recursos materiais e as referências bibliográficas os quais serão analisadas a seguir, de forma detalhada.

Primeiramente e relacionado com os aspectos anteriores, constatou-se que no Programa de Métodos e Técnicas de Investigação a ausência da fundamentação do programa. Nesta perspectiva, limita a compreensão e execução do mesmo pelo professor que lecciona a Unidade Curricular. A fundamentação do programa desempenha um papel básico na planificação do processo de ensino-aprendizagem em função da formação do estudante segundo o actual contexto angolano. Desta forma, expressa a importância da Unidade Curricular, seu lugar e função no plano de estudo e enquadra-se na área de formação específica do curso que por sua natureza teórica, prática e integradora, possibilita a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades essenciais no processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, tendo em conta o Projecto Pedagógico do curso em Educação de Infância (PPC, 2021), a Unidade Curricular em estudo relaciona-se com o objectivo de desenvolver postura investigativa e crítica nos estudantes a partir de espaços de aprendizagem colectiva, numa perspectiva

dialéctica, para a problematização e proposta de alternativas que solucionem problemas quotidianos, face à diversidade da realidade angolana. Concomitantemente, sua finalidade aponta “desenvolver competências nos estudantes de Educação de Infância que visam contribuir para possam identificar, caracterizar e definir a área, o tema, o problema, os métodos e as técnicas de investigação científica, enquanto instrumentos utilizados de modo particular na recolha de dados e informações tendentes a desenvolver um projecto ou uma pesquisa científica” (Programa da Unidade Curricular, 2020, p.1)

Desta maneira, coincide-se com Gil (2012, p. 37) ao expressar que, “os objectivos, representam o elemento central do plano e de onde derivam os demais elementos”, pelo que, é comum encontrar objectivos gerais e específicos. Os primeiros têm carácter finalístico; referem-se àquilo que o estudante será capaz de fazer após a conclusão da Unidade Curricular, em contrapartida, os específicos tem carácter intermediário e são utilizados para identificar os comportamentos esperados dos estudantes ao final das unidades das curriculares ou das aulas ministradas, conhecidos também como objectivos de aprendizagem.

No entanto, no programa da Unidade Curricular em estudo, não mostra a relação entre o objectivo geral e os específicos, pois, aparece apenas identificado de forma isolada o objectivo geral (identificar, caracterizar e definir a área, o tema, o problema, os métodos e as técnicas de investigação científica, enquanto instrumentos utilizados de modo particular na recolha de dados e informações tendentes a desenvolver um projecto ou uma pesquisa científica.....). Nesta senda, não se observa a devida relação com a operacionalização dos objectivos específicos tendo em conta que no geral se faz alusão a três habilidades (identificar, caracterizar e definir), que não são descritas nos específicos (preparar, familiarizar, desenvolver) nem estão hierarquizados.

Significa que, quando o professor tem claros seus objectivos, os que foram “pensados” a partir do PPC especificando o quê aprender? como aprender e para quê aprender?, é simples relacioná-los com os conteúdos e demais componentes do programa pelo que resulta necessário ter em conta estes aspectos básicos na apresentação das habilidades a ser implementadas para atingir os resultados desejados (Filho & Aleaga, 2023).

Deste modo, de acordo Libâneo (1994) o objectivo é a meta que se pretende atingir com a unidade curricular considerando o elemento reitor ao longo da gestão das aulas. Portanto, os objectivos devem ser determinados tendo como base os diferentes níveis do conhecimento desde o mais simples até o mais complexo, utilizando as habilidades intelectuais e profissionais relacionada com o curso.

Relativamente aos conteúdos, considera-se que constituem um dos elementos mais importantes na elaboração do programa da Unidade Curricular em função da concretização dos objectivos. Sendo assim, a medida que o professor coloca maior ênfase na aprendizagem que no ensino, a fixação dos conteúdos passa a envolver tanto o tratamento da informação a ser passada ao estudante, quanto as suas capacidades intelectuais, interesses e necessidades.

Contudo, as unidades didáticas do programa em estudo, não estão vinculadas aos objectivos específicos, embora mostra relação com alguns dos aspectos explicitados no objectivo geral. Concomitantemente, o conteúdo programático deve ser a descrição dos conteúdos elencados na ementa e, neste sentido, existe uma relação directa com o conteúdo programático sugerido no PPC estruturado em unidades, temas e subtemas, detalhando os assuntos gerais e específicos que serão abordados ao longo da Unidade Curricular.

Nesta perspectiva Filho & Aleaga (2023), asseguram que as instituições de ensino têm, como tarefa fundamental, a democratização dos conhecimentos, garantindo uma base cultural para os sujeitos. Os autores reforçam que na determinação dos conteúdos há três elementos que se deve ter em consideração: matéria, professor e o estudante. Isto significa que é importante que o conteúdo tenha significação para o estudante, mesmo ao tratar aspectos investigativos precisa estar relacionado às experiências pessoais do estudante, pois, ao ser contextualizado a assimilação torna-se mais rápida e mais rica.

Esta ideia é reforçada por Pacheco (2005) que define os conteúdos com sendo o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudes, organizados pedagógica e didacticamente, buscando a assimilação activa e aplicação prática na vida dos estudantes. Nesta

vertente, coincide-se com o autor que na planificação dos conteúdos há três fontes para o professor selecciona-los: a primeira é a programação oficial para cada Unidade Curricular; a segunda, conteúdos básicos das ciências transformados em matérias de estudo; a terceira, exigências teóricas práticas colocadas na vida dos estudantes e sua inserção social.

Em correspondência com as orientações metodológicas do programa, metodologia de ensino, metodologia ou estratégias de aprendizagem como alguns autores denominam, se esclarecem “os procedimentos que os professores utilizarão para facilitar o processo de aprendizagem” (Gil, 2012, p. 38). Nesta perspectiva, o programa em estudo apresenta a metodologia de ensino a seguinte: “Metodologia de Ensino, aulas expositivas e dialogadas; Técnicas de grupo (círculos de discussão e estudo); Leitura, análise, interpretação e discussão de textos e artigos; Resumo e resenha de textos”. Assim, considera-se que o programa em estudo carece ainda de outras estratégias de aprendizagens para provocar situações que permitam um trabalho activo por parte dos estudantes; desde as dimensões académicas, prática e investigativa, nas diferentes formas de organização do processo as quais também não são identificadas (tipologias das aulas).

Em relação os critérios de avaliação o programa de Métodos e Técnicas de Investigação apresenta três nomeadamente: “Presença e participação dos alunos nas aulas, provas individuais do conteúdo teórico dado e apresentação de um desenho de pesquisa individual”. É fundamental que os critérios de avaliação esteja em correspondência com os objectivos o que facilitará a assimilação dos conteúdos promovendo o desenvolvimento do pensamento reflexivo e da imaginação criativa dos estudantes.

Sendo assim, é necessário que no programa descreva a forma de como será realizada a avaliação (preferencialmente diagnóstica, formativa e somativa), em função dos critérios seleccionados bem como outras informações pertinentes que sirvam de instrumento para tomada de decisão pelo professor e o estudante saiba como será avaliado. Nesta perspectiva, Haydt (1988) assegura que a avaliação da aprendizagem deve apresentar três funções básicas: diagnosticar (investigar), controlar (acompanhar) e classificar (valorar).

Por isso, no programa da unidade curricular é fundamental que esteja bem descrito esta componente com vista assegurar todo o processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, a avaliação compreenderia todos os instrumentos e mecanismos com os que o professor verificará se os objectivos estão sendo apreendidos ao longo da Unidade Curricular.

Assim, em relação as referências bibliográficas notou-se que constam os elementos essenciais de acordo a norma de ABNT mas não estão de acordo a norma que o curso adoptou que é a APA 7ª Edição. Nesta perspectiva é responsabilidade do professor indicar fontes de pesquisa e leitura sobre os conteúdos programáticos que serão abordados em sala de aula ao longo da Unidade Curricular, sejam trabalhos publicados em anais de eventos, e-books, livros impressos, artigos de revistas, entre outros que subsidiarão teoricamente o conteúdo programático a ser abordado.

Neste sentido, verificou-se que no programa consta apenas obras de autores estrangeiros. Contudo, impõe-se a ideia de actualizar as referências bibliográficas quer básicas, pelo menos cinco bibliografias que considerem-se básicas na contextualização do processo de ensino-aprendizagem para aprofundar os temas propostos pelo que nesta vertente, o programa da Unidade Curricular não mostra limitações.

Finalmente, compreende-se que a eficiência na acção do professor exige de um programa da Unidade Curricular planificado de forma coerente onde se percebam as acções necessárias para que o processo de ensino-aprendizagem a ser ministrado por ele atinja os seus objectivos. Isto exige a cuidadosa preparação do professor, embora especializado em determinado contexto, deve possuir uma cultura geral que facilite a relação de todas as áreas de conhecimento.

Proposta de sugestões metodológicas para o aperfeiçoamento do Programa da Unidade Curricular Métodos e Técnicas de Investigação

O subsistema de Ensino Superior, na actualidade, deve influenciar nas mudanças que as sociedades exigem, contribuir para apontar os diferentes cenários futuros e projectar alternativas para

o desenvolvimento humano, inspirado nos princípios de equidade, democracia, justiça e liberdade, fundamento insubstituível de uma verdadeira cultura de paz. Neste sentido, as unidades curriculares que compõem o curso para a especialidade de Educação de Infância, não escapam às exigências das tendências curriculares de integração de seus conteúdos para promover a formação de profissionais capazes de resolver os problemas mais gerais e frequentes da profissão.

Deste modo, resulta essencial sua actualização académica como necessidade do aperfeiçoamento curricular, tendo em conta sua reestruturação em função do contexto específico onde se aplica para atender às demandas sociais na formação profissional. Assim, em base as ideias de Steiner & Malnic (2006), a força da universidade não está no pretensão monopólio sobre o conhecimento e sim, na capacidade de gerar-lho em correspondência com a habilidade em trabalhar com ele em função do desenvolvimento de competências para executar as tarefas.

Significa que, a postura do professor na sala de aula, as metodologias utilizadas, entre outros, não podem ser aplicadas na sua totalidade de forma tradicional, pois, de acordo com Mizukami (2001), na abordagem tradicional o objectivo fundamental é a transmissão de conteúdos trabalhados. Por conseguinte, a variedade e quantidade de noções, conceitos e informações sobressaem sobre a construção de conhecimentos em função da formação do pensamento reflexivo.

Nesta perspectiva, a investigação permite interagir na realidade social e perceber suas contradições possibilitando interpretá-la e explicá-la cientificamente, bem como transformá-la criativamente. Assim, ela tem dupla função: por um lado contribui para a formação do profissional e, por outro lado, é uma forma de solucionar os problemas que surgem na sociedade. Sendo assim, corresponde ao departamento de ensino definir os conteúdos específicos (linhas científicas) e a nomeação de docentes que garantam o seu bom desenvolvimento, os que podem ser atribuídos a vários estudantes, de acordo com os objectivos e complexidade do tema, desde que seja garantido o trabalho individual de cada um.

Por conseguinte, para alcançar uma formação investigativa satisfatória, é necessário ter em conta o desenvolvimento nos estudantes de um método de trabalho científico, a abordagem

interdisciplinar e profissional das diferentes actividades do currículo, o estabelecimento de diferentes níveis de sistematicidade na forma de actuação profissional em cada ano e curso e a actividade de pesquisa como um dos componentes fundamentais na formação dos profissionais. Por este motivo, consideram-se como principais habilidades a desenvolver: familiarizar, consolidar, aplicar e demonstrar. Desta forma, sugere-se que sejam trabalhadas de forma faseada de acordo o ano e tempo de formação a nível da graduação como se observa na tabela abaixo:

OPERACIONALIZAÇÃO DA HABILIDADE POR ANO		
Ano	Habilidade	Acções
Primeiro/Segundo	Familiarizar com o processo investigativo.	Análise do banco de problemas da instituição com a ajuda do orientador. Recolha de fontes bibliográficas. Preparação de fichas de conteúdo. Elaboração de resumos Organização da bibliografia. Análise de diferentes métodos de pesquisa.
Segundo/Terceiro	Consolidar a reprodução de teorias e métodos básicos do processo investigativo.	Relatório de análise de resultados pesquisa. Exploração de problemas investigativos. Preparação dos informes escritos de forma independente. Preparação de resumos e fichas técnicas conteúdo de forma independente. Estudo e determinação de métodos de pesquisa.
Terceiro/Quarto	Desenhar o processo investigativo.	Determinação do problema investigativo; Familiarização com as peculiaridades da pesquisa pedagógica na especialidade. Execução de actividades práticas com fontes científicas. Caracterização das etapas da investigação científica; Descrição dos métodos de pesquisa. Elaboração dos instrumentos de recolha de informação. Elaboração de informe do trabalho final.
Ultimo ano	Demonstrar solução de um problema científico.	Determinação do problema investigativo; Execução de trabalhos de investigação; Avaliação crítica da literatura para o desenvolvimento de trabalhos científicos; Caracterização dos procedimentos de pesquisa na prática; Recolha e processamento de dados; Interpretação das informações obtidas; Preparação de conclusões; Comunicação e defesa de resultados (explicar, sintetizar, argumentar).

Por conseguinte, acredita-se que é possível alcançar uma harmonização e uniformidade na organização e desenvolvimento dos trabalhos investigativos dos estudantes contribuindo no modo de actuação dos graduados como pesquisadores do processo de ensino- aprendizagem, da comunidade, da sociedade, etc. Sendo assim, na interacção entre os diferentes processos substantivos do Ensino Superior, a investigação possibilita inovar e criar experiências significativas que convertem ao professor num pesquisador constante e, portanto, para o bom desempenho de sua formação, precisa estar preparado para a pesquisa.

Portanto, em correspondência com as análises feitas da Unidade Curricular em estudo, sugere-se melhorar sua estrutura a partir dos aspectos que possibilitam sua implementação de forma coerente em função do desenvolvimento eficiente do processo de ensino-aprendizagem, entre eles, os seguintes:

- Actualizar o programa da Unidade Curricular contextualizando aspectos relacionados as especificidades da Educação de Infância, para que constitui um instrumento de acompanhamento por parte dos estudantes e outros intervenientes do processo.
- Incluir a fundamentação do programa com síntese das principais mudanças que a Unidade Curricular apresenta com caracter interdisciplinar, para que se conheça e se compreenda sua importância na formação profissional;
- Melhorar o estilo de redacção na descrição dos elementos de base relacionada ao contexto angolano, flexível, receptivo às experiências do quotidiano profissional, considerando as necessidades do curso para construir os conhecimentos de modo significativo;
- Estabelecer a relação entre o objectivo geral e os específicos, de forma clara e precisa, excluindo a possibilidade de que seu propósito seja confundido com outro qualquer;
- Operacionalizar o objectivo geral permitindo a hierarquização das habilidades tendo como

- base os diferentes níveis do conhecimento desde o mais simples até o mais complexo;
- Relacionar os objectivos com os conteúdos programáticos e os eixos temáticos da Unidade Curricular, de forma actualizada e contextualizada;
 - Aperfeiçoar a metodologia de ensino em relação ao alcance, amplitude e precisão, de maneira que facilite a planificação e o desempenho do professor, em função de sua implementação eficiente;
 - Identificar as formas organizativas do processo (tipos de aulas), relacionadas com os objectivos, conteúdos, recursos, e forma de avaliação de maneira que favoreça o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem com uma abordagem sistémica e continua.

Finalmente, cabe realçar que é através da estrutura e implementação da Unidade Curricular que é possível saber qual é a visão do estudante em relação a um determinado eixo temático. Assim, seu aperfeiçoamento junto a uma postura democrática do professor, de respeito mútuo e de flexibilidade em relação os estudantes, permite sua mediação no processo e facilita a ampliação dos conhecimentos dos estudantes de forma a somar com o já adquirido no meio social em que vive.

Considerações Finais

Na concepção de uma visão inovadora universitária, as funções docentes visam organizar a assimilação activa dos conhecimentos por parte dos estudantes. Neste sentido, ser professor no Ensino Superior na actualidade não é tarefa fácil, sendo que para este subsistema é muito importante, contar com professores que no seu desempenho mostrem competências didácticas, metodológicas e pedagógicas relacionadas com a capacidade de planificação, conhecimento da Unidade Curricular, bem como visão do seu campo de actuação, entre outras.

De acordo a análise feita do programa de Métodos e Técnicas de Investigação notou-se

limitações por um lado, na estruturação conforme o Decreto Executivo n.º 193/18, de 10 de Agosto, e o Decreto Presidencial n.º 273/20, de 21 de Outubro. Por outro lado, na coerência entre os diferentes elementos que compõe o programa de uma Unidade Curricular.

Por conseguinte, a planificação no Ensino Superior exige aplicação de padrões metodológicos legais, contextualizados e eficientes que favorece a partilha do conhecimento existente e que contribua na formação de indivíduos inteligentes, integralizados e socialmente bem definidos. Isto significa que, o professor deve assumir a responsabilidade de estimular nos estudantes expectativas futuras que muitas vezes, por causa do percurso de suas vidas, não levam em conta, pelo que cabe, seu comprometimento de motivar esses estudantes em função da construção dos seus sonhos ainda mais quando trata-se da formação científica-investigativa.

Nesta vertente, de acordo com o objectivo da presente investigação, percebeu-se que o programa da Unidade Curricular Métodos e Técnicas de Investigação precisa de reestruturação para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, a eficiência na acção do professor exige de um programa da Unidade Curricular planificado de forma coerente onde se percebam as acções necessárias para que o processo de ensino-aprendizagem a ser ministrado por ele atinja os seus objectivos. Isto exige a cuidadosa preparação do professor, embora especializado em determinado contexto, deve possuir uma cultura geral que facilite a relação de todas as áreas de conhecimento e a formação científica-investigativa dos estudantes.

Por conseguinte, ao tratar-se de uma Unidade Curricular que desempenha um papel essencial na formação profissional dos estudantes do curso, sua estrutura deve responder as exigências actuais que a sociedade coloca ao subsistema de Ensino Superior em Angola em função dos desenhos curriculares estabelecidos. Deste modo, percebeu-se que a compreensão dos aspectos gerais que estruturam o programa é fundamental como elemento facilitador do processo de ensino-aprendizagem.

As sugestões metodológicas tendo em conta os pressupostos teóricos assumidos para o aperfeiçoamento do programa da Unidade Curricular de Métodos e Técnicas de Investigação constituem uma ferramenta que vão auxiliar o professor no cumprimento dos objectivos da mesma e

também propiciará a interação e o crescimento na formação dos estudantes. Portanto, para além do referido anteriormente, considera-se fundamental um compromisso entre o professor e o campo de acção de modo a que os resultados partilhados concorram para as mudanças educativas na Faculdade de Serviço Social e outras instituições com características similares.

Bibliografia

Alonso, Luísa (Coord.), Peralta, Helena & Alaiz, Vitor (2001) Parecer sobre o Projecto de “Gestão Flexível do Currículo”, Lisboa: DEB e Departamento de Educação Básica (2001) Gestão Flexível do Currículo - Reflexões de Formadores e Investigadores, Lisboa: DEB

Angola. Decreto Executivo n.º 193/18, de 10 de Agosto, que regula as Normas Curriculares Gerais para os Cursos de Graduação do Subsistema do Ensino Superior.

Angola. Decreto Presidencial n.º 191/18, de 08 de Agosto – publicado no Diário da República, I Série n.º 118 – aprova o Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior.

Angola. Decreto Presidencial n.º 273/20, de 21 de Outubro. Publicado no Diário da República, I Série, n.º 32. Estabelece o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância e de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário.

Angola. Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro. Publicado no Diário da República, I Série, n.º 170. Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino.

Angola. Lei n.º 32/20, de 12 de Agosto. Publicado no Diário da República, I Série, n.º 123. Lei que altera a Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro (Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino).

Bardin, L. (2006). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.

Barroso, J. (2011). A formação de professores e a mudança organizacional das escolas. In: FERREIRA, Naura Syria (Org.). *Formação continuada e gestão da educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, p. 117-143.

Betti, M., Ferraz, O. L., & Dantas, L. E. P. B. T. (2011). *Educação física escolar: estado da arte*

e direções futuras . Revista Brasileira De Educação Física E Esporte, 25(spe), 105-115. <https://doi.org/10.1590/S1807-55092011000500011>

Bobbitt, J.F. (1918). *The Curriculum* (Tradução portuguesa e introdução de João Menelau Paraskeva). Lisboa: Didáctica Editora, 2004.

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

Buanga, P. (2014). *Formação do professor para Educação Ambiental em Angola: uma análise do currículo do curso de ensino da biologia, do Instituto Superior de Ciências da Educação, ISCED--Cabinda, da Universidade 11 de Novembro*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Calunga, W. (2018). *O currículo de formação de professores do ensino primário em Angola/Bengo*. Dissertação de Mestrado, Universidade Da Beira Interior.

Coll, C. (1991). *Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Cordeiro, J. (2007). *Didática*. São Paulo: Editora Contexto.

Creswell, J. W. W (2010). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman.

Cunha, M. I.(2001). *Ensino como mediação da formação do professor universitário*. In: MOROSINI, M. (Org.). *Professor do ensino superior. Identidade, docência e Formação*. 2 ed . Brasília: Plano.

Emídio, T., Fernandes, G. & Alçada, I. (1992). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Gabinete de estudo e planeamento, Ministério da Educação.

Feldmann, M. (2009). *Formação de professores E Escola Na Contemporaniedade*. São Paulo: Senac São Paulo.

Felício, H. M., & Silva, C. M. (2017). *Currículo e Formação de Professores: uma visão integrada da construção do conhecimento profissional*. *Revista Diálogo Educação*, v. 17, n. 51, 147-166.

Filho, J. M., Costa, F. T., Gunza, D., Tauchen, G., & Aleaga, T. (2021). Saberes e Práticas no Ensino Superior: Guia Metodológico. Luanda: ESPBengo e Centro de Formação Saber.

Filho, J. M. & Aleaga, T. (2023). Dilemas da Planificação no Ensino Superior: Dimensão na acção docente e especificidade das formas organizativas do processo de ensino – aprendizagem. Luanda: Morfema

Fonseca, A. (2013). Relatório de Estágio. Currículo e Currículo oculto (Master thesis. universidade da Beira Interior). Retirado de <https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/2088>.

Formosinho, J. (2009). Formação de Professores- Aprendizagem Profissional e Ação Docente. Porto: Porto Editora.

Garcia, C. M. (1999). Formação de professores para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora.

Gil, A. C. (2012). Metodologia do ensino superior. 5.ed. São Paulo: Atlas.

Graça, F., & Isabel, A., E Mídio. (1992). Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Gabinete de Estudo e Planeamento.

Lakatos, E., & Andrade, M. (2007). Metodologia Científica: Ciência e Conhecimento Científico. São Paulo: Atlas.

Libâneo, J. C (1985). Tendências Pedagógicas na Prática Escolar. Revista da ANDE, nº 6, p. 11-19.

Libâneo, J. C. (1994). Didática. São Paulo: Cortez.

Mizukami, M. G. N. (2001).. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 2001.

Nóvoa, A., & Pacheco, J. A. (2004). Currículo, Situações Educativas E Formação de Professores. Lisboa: Educa.

Nsiangengo, P. (1998). Currículo de História no ensino básico angolano - influências, divergências e problemas actuais. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro

Oliveira, J. G. M. (2006). Preparação profissional em Educação. In: PASSOS, Solange (Org.). Educação Física e esportes na universidade. Brasília: SEED/ME/UnB/DEF, p. 227 -245.

Pacheco, J. A. (2005). Currículo teoria e Práxis. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J.; Pereira, N. (2007). Estudos Curriculares. Revista Belo Horizonte. 45. Pp. 197.221

Ribeiro, A. C. (1995). Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Texto Editora.

Roldão, M. (1999). Os Professores e a Gestão do Currículo Perspectiva em Análise. Porto: Porto editora.

Roldão, M. (2003). Diferenciação Curricular Revisitada- Conceito, discurso e práxis. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. (2005). Estudos de Práticas de gestão do currículo- Que qualidade de ensino e de aprendizagem. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Roldão, M. (2007). Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas. Lisboa: Ministério da Educação.

Roldão, M., & Marques, R. (2000). Inovação, Currículo e Formação. Porto: Porto editora.

Sacristán, J.G. I (1995). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. Profissão professor. Portugal: Porto Editora, p. 63-92.

Sacristán, J.G. I (2013). O que significa currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (org) Saberes e incertezas sobre currículo. Porto Alegre: Penso, p. 16-35.

Sacristán, J.G; Pérez Gómez, A.I (2000). Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: ArtMed.

Sampieri, R., Callado, C. F., & Lucio, P. B. (2010). Metodologia de la investigacion (5ª ed.). México: McGraw-Hill.

Shön, D. A. (2002). “Formar professores como profissionais reflexivos”. In NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 77-91.

Steiner, J. E. & Malnic, G. (2006). Ensino Superior: Conceito e Dinâmica. São Paulo: Edusp.

Vala, J. (2001). A análise de conteúdo. In Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs.). Metodologia das Ciências Sociais (11ª Ed.) (pp. 101-128). Edições Afrontamento, 11ª Ed.

Zabalza Beraza, M. A. (2004). Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela

Zabalza, M. (1992). Do Currículo ao Projecto de Escola. In Canário, R. Inovação e Projecto Educativo de Escola. Lisboa: Educa (pp.87-107).

Zabalza, M. (2003). Planificação e desenvolvimento curricular na escola. Porto: Edições ASA (7ª ed.).

Zabalza, M. (2004). O ensino universitário. Seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre, RS: Artmed.

Zabalza, M. (2006). Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola (7ª ed.) Rio Tinto. Edições Asa.

Zabalza, M. (2007). La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A., (1999), «Autonomia das Escolas e Desenvolvimento Curricular», texto da intervenção no Seminário “A Integração e a Flexibilização Curriculares”, Universidade do Minho.

Zayas, C.A. (1997). Hacia una escuela de excelencia. Editorial Academia. La Habana.

Zayas, C.A. (1999). La escuela en la vida. Didáctica. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.