



O Não-Formal e o Informal em Educação: Centralidades e Periferias

.....
José Augusto Palhares | Almerindo Janela Afonso [organização]

ATAS do I COLÓQUIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO III ENCONTRO DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Departamento de Ciências Sociais da Educação [DCSE] - Universidade do Minho
Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia [APS]
Asociación de Sociología de la Educación [ASE] - Espanha



Impressão e distribuição



Título: O não-formal e o informal em educação: Centralidades e periferias.
Atas do I colóquio internacional de ciências sociais da educação / III encontro de sociologia da educação (3 volumes)

Organização: José Augusto Palhares | Almerindo Janela Afonso

Comissão Organizadora

Almerindo Janela Afonso (Coord.)
Carlos Alberto Gomes
Esmeraldina Veloso
José Augusto Palhares
Maria Custódia Rocha
Emília Vilarinho
Fernanda Martins
Natália Fernandes
Cristina Fernandes
Carla Soares

Comissão Científica

Almerindo Janela Afonso
Ana Diogo
Alan Rogers
Alcides Monteiro
António Fragoso
António Neto-Mendes
Armando Loureiro
Carmen Cavaco
Fernando Ilídio Ferreira
Isabel Baptista
José Alberto Correia
José Augusto Palhares
Licínio C. Lima
Manuel Sarmento
Maria da Glória Gohn
Mariano Fernández Enguita
Paula Cristina Guimarães
Pedro Abrantes
Rui Canário
Sofia Marques da Silva
Xavier Bonal

Edição: Centro de Investigação em Educação (CIED)
Instituto de Educação
Universidade do Minho
Braga - Portugal

Composição e arranjo gráfico: Carla Soares, José Augusto Palhares

Capa e design: João Catalão

Formato: Livro Eletrónico, 3 Volumes, 2110 Páginas
Volume I: [pp. 1 – 680] | Volume II: [pp. 681 – 1292] | **Volume III: [pp. 1293 – 2110]**

ISBN: 978-989-8525-27-7

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do Projeto PEst-OE/CED/UI1661/2011

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

© CIED, Dezembro 2013



Educação de infância e família: Desafios para uma ação educativa integrada

Maria Angelina Sanches
Instituto Politécnico de Bragança
asanches@ipb.pt

Idália Sá-Chaves
Universidade de Aveiro
idalia@ua.pt

A presente comunicação inscreve-se no processo de reflexão acerca das dinâmicas de interação a promover entre a família e a instituição (pré)escolar para que as crianças possam experienciar um projeto formativo integrado e potencialmente facilitador da construção de saberes considerados fundamentais para uma cidadania e aprendizagem bem sucedidas ao longo da vida. Refere-se a um estudo em que um dos seus principais objetivos consistiu em analisar as representações dos educadores e dos pais/família acerca das aprendizagens a realizar pelas crianças em idade pré-escolar e das estratégias, de ação e de formação, para desenvolvê-las.

Quanto ao quadro teórico-conceitual de referência, sublinha-se o papel e mútua complementaridade que cabe assumir por cada um dos dois contextos, (pré)escolar e familiar, mobilizando e articulando esforços para que as crianças usufruam de oportunidades educativas facilitadoras do seu bem-estar e progressão nos vários domínios de aprendizagem. Releva-se, assim, uma perspetiva que englobe a dimensão formal, não formal e informal da ação educativa.

Do ponto de vista metodológico, o estudo inscreve-se numa abordagem de natureza qualitativa e, para recolha de dados, foram utilizados métodos mistos, tendo sido inquiridos por questionário 229 educadores de infância e 1340 pais/família e, por entrevista, 6 membros de conselhos executivos de Agrupamentos de Escolas, do distrito de Bragança.

Os resultados relevam que a construção de um ambiente educativo facilitador do desenvolvimento de saberes básicos, pressupõe relação, coerência, complementaridade e articulação entre os dois contextos educativos. Permitem, ainda, perceber a necessidade de promover esforços para o esbatimento de fronteiras entre os dois contextos e que se criem dinâmicas de interação gratificantes do ponto de vista da aprendizagem, desenvolvimento e realização de todos os intervenientes, crianças e adultos.

Importa sublinhar, sem esquecer que se trata de representações expressas, os contributos das perspetivas e sugestões apontadas para dar continuidade aos processos de formação e de desenvolvimento dos diferentes participantes no processo educativo.

Palavras-chave: educação de infância, *novos* saberes básicos, interação instituição pré-escolar e família.

Contextualização do estudo

As dinâmicas de mudança e crescente instabilidade que caracterizam a contemporaneidade, requerem respostas dos sistemas educativos que favoreçam o desenvolvimento de saberes essenciais para que cada qual possa enfrentá-las de forma positiva e tirar partido dos desafios emergentes.

Neste quadro, e tal como sugere o relatório da OCDE (2006), é fundamental repensar o papel e as práticas educacionais dos principais contextos de vida das crianças, a família e a escola.

A Comissão das Comunidades Europeias (2000), lembra que assegurar uma educação de elevada qualidade para todos, “a partir dos primórdios da vida de uma criança, constitui o alicerce fundamental” (p. 8) para uma aprendizagem ao longo da vida e cidadania bem sucedidas.

Importa, pois, compreender e aprofundar o conhecimento acerca da natureza dos saberes estruturantes que se julgam facilitadores dos percursos pessoais e educativos das crianças. Dada a relação de complementaridade que a educação de infância assume com a ação educativa da família, é também fundamental compreender a dimensão educativa que a qualidade da sua relação assume.

1. Enquadramento teórico

1.1. Educação de infância: Um tempo fundador dos saberes básicos

Para uma melhor compreensão e caracterização dos saberes básicos a desenvolver pelas crianças, importa clarificar que estes se entendem, no presente estudo, como aprendizagens fundacionais, que, segundo Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão, (2004), todos os cidadãos deveriam possuir, pela importância que representam na construção de um pensamento estratégico, comprometido com o exercício de uma cidadania ativa e responsável, e para aprender ao longo da vida e em diferentes contextos.

Para a identificação desses saberes, relevamos os contributos de alguns estudos que sublinham saberes considerados essenciais para todos (Delors, 1996; Morin, 2002; Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão, 2004) e uma inserção positiva na escolaridade obrigatória (Vasconcelos, 2009). Relevamos, também, os contributos das Orientações Curriculares para a educação Pré-escolar (ME/DEB, 1997) e das Metas de Aprendizagem (ME, 2010), nas quais se acentua a importância de promover aprendizagens que favoreçam a progressão das crianças ao nível da sua formação pessoal e social, comunicação e expressão e conhecimento do mundo, com vista a favorecer a sua plena inserção na sociedade como cidadãos autónomos, livres e solidários (Lei nº5/97, 10/02).

A proximidade concetual e terminológica que estes diferentes referenciais de saberes básicos apresentam, permitem-nos sintetizá-los em *aprender a aprender, aprender a comunicar, aprender a exercer a cidadania, aprender a resolver conflitos, aprender a desenvolver o pensamento crítico e aprender a resolver situações problemáticas e conflitos*, no quadro de conquista de uma progressiva autonomia, responsabilidade, autoconfiança e capacidade de resiliência.

Para o desenvolvimento destes saberes, realça-se a importância articular coerentemente os contributos de contextos e modalidades de aprendizagem de natureza formal, não-formal e informal.

1.2. Interação instituição pré-escolar e famílias: Uma visão integradora

A criação de ambientes potencialmente ricos e estimulantes do ponto de vista da aprendizagem e desenvolvimento dos saberes básicos pressupõe tomar em



consideração o papel dos contextos que constituem os pilares principais do seu desenvolvimento - a família e a escola.

A família é o primeiro e o principal ecossistema, em que a criança aprende e adquire identidade (Gomes-Pedro, 2005), sendo nele que, como refere Homem (2002), “desperta para a vida como pessoa, onde interioriza valores, atitudes e papéis e onde se desenvolve, de forma espontânea, o processo fundamental da transmissão de conhecimentos, de costumes e de tradições que constituem o património cultural” (p.36). Independentemente das alterações pelas quais tem passado, a família é entendida como um espaço de afetos, de segurança, de aceitação e de relações estreitas e duradouras, que acompanham a criança ao longo das suas diferentes etapas de vida. Daí, que possa constituir a principal âncora para a estruturação de atitudes, desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e predisposições para a aprendizagem da cidadania.

A educação de infância constitui a primeira instituição educativa da esfera pública a que as crianças têm acesso, competindo-lhe um papel complementar da ação educativa da família com a qual deve estabelecer uma estreita cooperação, no sentido de favorecer o desenvolvimento e a integração social das crianças (LBSE, art. 5º, ponto 8; LQPEPE, art. 2º). Nela, as crianças devem poder dispor de espaços, materiais e atividades organizados para poderem explorar e desenvolver diversas linguagens. Possibilita-lhes ainda conviver com pessoas de origens, raças, culturas, classes, capacidades e idades, próximas ou diferentes das suas, podendo viver experiências que a família raramente pode assegurar.

É, por isso, importante o papel de complementaridade mútua, que cabe assumir a cada um destes contextos, devendo articular esforços, em ordem a uma ação educativa integrada que favoreça o bem-estar e progressão das crianças nos vários domínios do seu desenvolvimento e aprendizagem. A integração pode entender-se vinculada às ideias de relação, coerência e complementaridade entre as várias dimensões do processo educativo (Ketele e Roegiers, 2004) e da sua continuidade (Zabalza, 2004).

Os referenciais de orientação curricular da educação básica contemplam o princípio de integração e existe a este respeito um largo consenso entre os diferentes agentes educativos, contudo, como sublinha Roldão (2009), muitas vezes essa intencionalidade não passa de mera retórica.

Torna-se, então, pertinente mobilizar novos e diferentes esforços para o desenvolvimento de uma ação e cultura profissional integradoras, no quadro de mútuo apoio e de colaboração em parceria. Este pode integrar dinâmicas variadas, que podem traduzir-se no abrir (ou fechar) o espaço de interação. Requer-se, por isso, esbater as fronteiras entre os dois contextos e alargar ao máximo o espaço de ação em conjunto, tal como procuramos ilustrar na imagem 1.

Imagem 1: Configuração da interação instituição (pré)escolar-família



Assim, é fundamental considerar não apenas os processos formativos promovidos por cada instituição, mas também a natureza e a qualidade da interação que entre elas se estabelece, ou seja, um terceiro elemento, que à luz dos contributos de Le



Moigne (1999) pode designar-se por *terceiro incluído*. Importa ainda considerar que esse processo envolve, paralelamente, outros atores sociais e influências que sobre eles se exercem, como por exemplo, do lado da escola, os responsáveis pela gestão e administração da instituição e, do lado dos pais, outros elementos do grupo familiar e outros pais, que em sua representação assumem o papel de interlocutores com a escola, tal como os que presidem às *associações de pais*. Embora a ação destes atores possa ser entendida numa dimensão complementar à ação dos educadores e dos pais, ela não deixa de influenciar a interface instituição (pré)escolar-famílias.

A legislação portuguesa tem vindo a apelar à participação dos pais na vida das escolas e os resultados de alguns estudos apontam no sentido de que, na educação de infância, a interação com os pais apresenta características mais positivas do que nos outros níveis de ensino (Marques, 1996). Porém, como outros estudos também apontam, esse processo pode ser melhorado (Homem, 2002; Palos, 2002).

Tal processo requer a compreensão, concetualização e construção de novos modos de interação, mas também repensar os processos de formação, no sentido de permitirem aos educadores aprofundar os saberes/competências de que carecem para o desenvolvimento de respostas educativas de qualidade para as crianças e suas famílias.

1.3. Formação profissional dos educadores

Na procura de indicadores para nos permitam aprofundar a reflexão sobre a natureza do perfil de competências a desenvolver pelos educadores de infância, encontramos importantes contributos, como sublinha Sá-Chaves (2007), em Shulman (1987), identificando o autor, no *conhecimento profissional* dos professores sete dimensões, que cada professor necessita para agir, e, ainda, no referencial de competências proposto por Perrenoud (2000).

Os perfis, geral e específico, de desempenho profissional de educadores de infância e professores (Decreto-Lei nº240/2001 e nº 241/2001, 30/08), são outra importante referência, relevando estes as dimensões de desenvolvimento profissional social e ético, de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, de participação na escola e da relação com a comunidade e do desenvolvimento profissional ao longo da vida.

2. Quadro metodológico do estudo

O estudo que desenvolvemos¹ inscreve-se numa abordagem metodológica de natureza qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994), de matriz interpretativa e recorre a métodos mistos de recolha de dados (Johnson e Onwuegbuzie, 2004; Miles e Huberman, 2005).

No que se refere aos procedimentos metodológicos, o estudo integrou a construção, validação e aplicação dos instrumentos de recolha de dados, que incluem a inquirição por questionário a 229 educadores de infância e a 1340 pais (ou seus representantes legais) das crianças que frequentavam a educação pré-escolar, no distrito de Bragança. Inclui, também, a inquirição por entrevista semi-estruturada (Pardal e Correia, 1995) de 6 educadoras membros dos conselhos executivos de Agrupamentos de

¹ Trata-se de um estudo desenvolvido no âmbito das provas de doutoramento, Universidade de Aveiro (2012).



Escolas do mesmo distrito, procurando obter uma outra perspectiva sobre as questões em estudo.

Procurámos compreender e analisar as representações dos educadores e dos pais/família sobre os saberes básicos a desenvolver na educação pré-escolar e as estratégias para promovê-los, no quadro um desempenho profissional de qualidade. Assim, procurámos saber:

1. Quais são as representações dos educadores de infância relativamente:
 - 1.1 Aos *saberes básicos*?
 - 1.2. Às estratégias para o seu desenvolvimento?
2. Quais são as representações dos pais relativamente:
 - 2.1. À ação educativa pré-escolar?
 - 2.2. Ao seu próprio papel na construção dos *saberes básicos* a desenvolver pelas crianças?
3. Que competências promover na formação dos futuros educadores para que se tornem facilitadores da construção de ambientes educativos favoráveis ao desenvolvimento dos saberes considerados básicos?

2. Análise e discussão dos resultados

Tendo em conta as questões que orientaram o estudo, apresentamos uma leitura crítico-reflexiva dos resultados, procurando descodificar a proximidade ou divergência das perspetivas dos participantes.

• Saberes básicos a desenvolver pelas crianças

Os resultados relativos às representações dos três grupos permitem constatar a proximidade e a consonância entre cinco saberes básicos, como: *aprender a exercer a cidadania*, *aprender a aprender*, *aprender a ser*, *aprender a desenvolver o espírito crítico* e *aprender a comunicar*. Trata-se de saberes que integram e decorrem das dimensões pessoal, interpessoal e social da formação das crianças, relevando a importância do desenvolvimento de um perfil de cidadania cooperativa, responsável, crítico e facilitador de integração, conhecimento e bem-estar próprio e dos outros.

Os resultados permitem também perceber diferenças na valorização desses mesmos saberes, registando-se maior concordância entre os grupos em relação aos três primeiros saberes indicados.

O *desenvolvimento do pensamento crítico* surge mais valorizado pelos educadores e, por sua vez, *aprender a comunicar* mais valorizado pelos pais. Porém, tendo os educadores atribuído grande ênfase a *aprender a cooperar*, pode inferir-se que pressupõem o desenvolvimento de aprendizagens relacionadas com a comunicação, uma vez que, dificilmente alguém poderá cooperar com outrem sem saber comunicar adequadamente com ele. Os membros dos conselhos executivos também destacam os domínios da comunicação oral, abordagem à leitura, escrita, matemática e das tecnologias da informação.

Os saberes relevados pelos participantes encontram alguma consonância com os relevados em estudos referidos no quadro teórico (Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão, 2004; Vasconcelos, 2009), podendo entender-se como fundamentais para todos



poderem melhor compreender, pensar, relacionar-se e agir de forma ativa, crítica e responsável na realidade em que se integram e cooperar na sua transformação.

- **Estratégias para o desenvolvimento dos saberes básicos**

Os resultados relativos às representações do grupo de educadores sobre as estratégias de aprendizagem promovidas em contexto pré-escolar apontam para uma concordância genérica com princípios educativos de matriz socio-construtivista e ecológica, indo ao encontro do definido nas Orientações Curriculares e no Perfil de desempenho profissional do educador de infância. Essa apreciação situou-se, contudo, em relação a algumas estratégias, apenas a um nível médio de concordância, deixando perceber que outras práticas se alicerçam, ainda, em perspetivas de cariz mais tradicionalista.

Verifica-se ainda que, ao nível da *ação e relação educativa*, os educadores com mais tempo de serviço e integrados na *rede pública* tendem para uma maior valorização de perspetivas centradas na ação das crianças.

Quanto à *cooperação dos pais no processo de aprendizagem das crianças*, os resultados mostram que estes apresentam uma visão favorável à criação de um ambiente educativo familiar apoiante da construção dos saberes básicos. Todavia, permitem também verificar que existem algumas reservas em relação ao apoiar a criança na tomada de decisões, na escolha de opções e no aprender a mobilizar recursos que lhe permitam encontrar resposta para os seus “não saberes”.

Verifica-se ainda que as opiniões mais favoráveis ao desenvolvimento dos saberes básicos são apresentadas pelos pais com habilitações académicas mais elevadas, de idade intermédia e situados em contexto urbano.

Ao nível das estratégias de interação da instituição com as famílias, foram consideradas três dimensões de análise: *cooperação solicitada aos pais, meios de interação utilizados e conteúdos abordados*.

Quanto à *cooperação solicitada* pela instituição pré-escolar aos pais, os resultados sugerem que esta ocorre algumas vezes, mas também que existem diferentes entendimentos do processo, apresentando os pais uma apreciação menos positiva do que os educadores.

No que se refere aos *meios de interação* utilizados, os resultados tornam evidente que educadores e pais consideram importante o recurso a diferentes meios de comunicação e partilha de informação, atribuindo maior valorização à estratégia *portfolio*, à *exposição dos trabalhos das crianças* e às *reuniões*. A realização de *palestras ou seminários*, onde poderiam ser partilhadas e discutidas formas de pensar e agir, surgem pouco valorizadas por ambos os grupos, o que subentende uma baixa utilização.

Os resultados permitem, ainda, verificar que os educadores com menos tempo de serviço, atribuem maior relevância a meios de interação como *os trabalhos levados de casa para a instituição pré-escolar* e a *utilização do quadro de informações*, o que nos leva a admitir que a formação inicial mais recente possa estar a suscitar um novo e diferente olhar sobre esta dimensão. Revelam ainda que pais com habilitações académicas mais elevadas evidenciam uma maior proximidade das representações desse grupo com as do grupo de educadores.

Quanto às *experiências de interação* promovidas pelos educadores, os resultados relativos a este grupo destacam as *festas e visitas de estudo*. Esta ideia não merece consenso entre os membros dos conselhos executivos, deixando perceber que o



processo pode ser melhorado e dever ser dada mais atenção ao nível da formação inicial e contínua dos educadores.

No que se refere ao(s) *conteúdo(s) abordados* entre educadores e pais, os resultados obtidos através do grupo de pais, relevam que incidem essencialmente sobre o *comportamento e atitudes das crianças*, os seus *progressos ou dificuldades*, *atividades educativas*, *problemas de saúde* e *saberes a desenvolver*.

Considerando os *conteúdos* que, no entender do grupo de pais, *deveriam ser mais abordados*, os resultados dão conta que os seus interesses incidem preferencialmente sobre os três primeiros conteúdos enunciados, mas permitindo perceber que o processo também poderia ser melhorado.

Ao nível dos *meios de interação que deveriam ser mais utilizados*, os resultados evidenciam claramente a preferência pelas *reuniões*, permitindo-nos considerar que poderia ser enriquecedor repensar a frequência com que são desenvolvidas e o(s) conteúdo(s) nelas abordados.

Ideia acentuada pelos resultados obtidos na resposta a outra questão, em que apesar dos pais manifestarem uma opinião francamente positiva sobre o conhecimento que possuem do que as crianças aprendem e fazem na educação pré-escolar, indicam que o mesmo é obtido essencialmente através da criança, seguindo-se o diálogo com os profissionais. Todavia, surgem indicados alguns constrangimentos relativos à conjugação de horários para estabelecer esse diálogo com o educador.

Os resultados evidenciam ainda não dever ser descuidada a regularidade desse contacto, tendo-se observado que os pais que contactam com maior regularidade com o educador de infância do filho são também aqueles que dizem conhecer melhor o que ele faz e aprende na educação pré-escolar.

Concluindo, importa não apenas alargar os meios de interação, mas também e, sobretudo, investir na qualidade do seu uso, tornando-os geradores de modos alternativos de comunicação, relação e cooperação, no quadro de partilha de responsabilidades e de direitos a um contínuo acompanhamento do trajeto formativo das crianças e de modo a melhor proporcionar-lhes as alavancas essenciais para a sua progressão e realização pessoal.

- **Formação e competências profissionais dos educadores de infância**

Os resultados revelam que os educadores entendem como relevantes os contributos do seu curso de formação inicial para o desenvolvimento da maioria das competências requeridas pelo desempenho profissional. Porém, no que se refere à capacidade de *resolução de problemas em situações novas e não previsíveis* e à *articulação e interação com as famílias e comunidade* situam esses contributos apenas num nível médio de relevância.

No que diz respeito ao *trabalho a desenvolver com as famílias e comunidade*, os educadores indicam ser uma área pouco contemplada ao nível da formação inicial e contínua.

Quanto às competências a desenvolver pelos educadores, e considerando as sugestões apontadas pelos três grupos, os resultados apontam para a importância de promover um perfil de competências de matriz multidimensional, que inclua articuladamente saberes relacionados com o conhecimento profissional, o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a participação na escola e relação com a família/comunidade e o desenvolvimento profissional, acentuando o defendido nos perfis de desempenho profissional docente (Decreto-lei nº240 e nº241/2001, 30/02).



Considerações finais

Dos resultados do estudo inferem-se algumas considerações que entendemos poderem ajudar a refletir e, se possível, a melhorar a qualidade da ação e formação em educação de infância, relevando:

- A importância de favorecer o desenvolvimento de saberes que se tornem fundadores de identidades comprometidas com uma aprendizagem e cidadania ativa e responsável ao longo da vida.
- A diversificação das oportunidades de acesso dos pais a informação sobre os projetos e atividades do grupo e da instituição, bem como à sua participação, permitindo-lhes compreender melhor *o que se faz e porquê, o que se aprende, como se aprende e com que finalidades*.
- A reflexão conjunta de educadores e pais, em ordem a uma maior proximidade de princípios educativos em que apoiar as suas práticas educativas.
- A criação de ambientes relacionais promotores de culturas colaborativas.
- Uma comunicação bidirecional, no quadro de apoio mútuo e de partilha de (in)formações e decisões.
- O investimento na qualidade da formação, à luz dos desafios que coloca o desenvolvimento de uma ação educativa facilitadora da construção de saberes básicos.
- O desenvolvimento de um perfil amplo de competência profissional.

Referências Bibliográficas

- Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cachapuz, António; Sá-Chaves, Idália & Paixão, Fátima (2004). *Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI*. Lisboa: CNE.
- Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas. Disponível em WWW.alv.gov.pt/dl/memopt.pdf.
- Delors, Jacques (Coord.) (1996) *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.
- Gomes-Pedro, João; Nugent, Kevin J.; Young, Gerard J. & Brozelton, Berry T. (2005). *A criança e a família no século XXI*. Lisboa: Dinalivro.
- Johnson, Burke & Onwuegbuzie, Anthony (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose times has come. *Educational Research*, 33(7), 14-26.
- Ketele, Jean-Marie & Roegiers, Xavier (2004). *Uma pedagogia da integração: Competências e aquisições no ensino* (2.^a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Le Moigne, Jean-Louis (1999). *O construtivismo, Volume I: Dos fundamentos*. Lisboa: Instituto Piaget



- Miles, Matthew B. & Huberman, Michael A. (2005). *Analyse des données qualitatives* (2.^a ed.). Bruxelas: De Boeck & Larcier S.A.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: ME/DEB.
- Ministério da Educação (2010). *Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar*. Disponível em <http://mestsaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>
- Morin, Edgar (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Instituto Piaget: Livros Horizonte.
- OCDE (2006). *Starting strong II. Early education and care*. Paris: OCDE. Disponível em <http://www.oecd.org/dataoecd/14/32/37425999.pdf>.
- Homem, Maria L. (2002). *O jardim de infância e a família: As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Marques, Ramiro (1996). Educação de infância e ensino básico: Diferenças de envolvimento. *Noesis*, 39, 29-31.
- Palos, Ana C. (2002). “ir lá para quê?...” Concepções e práticas de relação entre famílias e jardins de infância. In Jorge Á. Lima (Org.), *Pais e professores: Um desafio à cooperação* (pp. 211-249). Porto: Edições Asa.
- Pardal, Luís & Correia, Eugénia (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Perrenoud, Philippe (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Roldão, Maria C. (2009). Que educação queremos para a infância. In Isabel Alarcão (Coord), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 99-113). Lisboa: CNE.
- Sá-Chaves, Idália (2007). *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Vasconcelos, Teresa (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Zabalza, Miguel (2004). Práticas en la educación infantil: Transversalidad y transiciones. *Infância e Educação*, 6, 7-26.

