

ACTAS

Comissão Científica | Comité scientifique

Albano Estrela Universidade de Lisboa
Louis Marmoz Universidade de Caen
Ana Paula Caetano Universidade de Lisboa
Isabel Freire Universidade de Lisboa
Júlia Ferreira Mestre em Ciências da Educação

Comissão Organizadora | Comité d'organisation

Albano Estrela Universidade de Lisboa
Louis Marmoz Universidade de Caen
Rui Canário Universidade de Lisboa
Idália Sá-Chaves Universidade de Aveiro
Ana Paula Caetano Universidade de Lisboa
Isabel Freire Universidade de Lisboa
Júlia Ferreira Mestre em Ciências da Educação
Ana Catarina Marto Licenciada em Ciências da Educação

Secretariado | Secrétariat

Ana Catarina Marto, Ana Raquel Simões, Patrícia Figueiredo

Ficha técnica | Fiche technique

Organização dos textos | Organisation des textes

Júlia Ferreira e Ana Raquel Simões

Concepção e realização | Conception et réalisation

Ana Raquel Simões e Patrícia Figueiredo

Grafismo | Graphisme

Ana Raquel Simões e Patrícia Figueiredo

A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA COMO *TEMPO FUNDADOR*. PARA UMA VISÃO INTEGRADA E COERENTE DA ACÇÃO EDUCATIVA

SANCHES, Maria Angelina (asanches@ipb.pt)

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança

SÁ-CHAVES, Idália (idalia@dte.ua.pt)

Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro

RESUMO

Esta comunicação refere-se ao estudo “*A educação de infância como tempo fundador. Para uma visão integrada e coerente da acção educativa*”, em desenvolvimento¹. O objectivo geral deste estudo consiste em aprofundar o conhecimento das implicações e das relações entre as grandes transformações em curso nas sociedades contemporâneas e os desafios que elas colocam quanto ao repensar das finalidades da educação e dos modelos e qualidade da formação profissional de professores/educadores. Tomando como referência o importante significado que, em termos de desenvolvimento humano, é atribuído à educação de infância (Vasconcelos, 2005) reconhece-se como fundamental reflectir, de modo particular, acerca da natureza e qualidade dos *saberes básicos* (Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão, 2004) a promover na educação pré-escolar e das competências reconfiguradoras do perfil de desempenho profissional dos educadores de infância para que, em articulação com as famílias das crianças, se tornem facilitadores do seu desenvolvimento no quadro de uma ampla perspectiva de cidadania e de sucesso para todos.

O desenho do estudo configura um sistema complexo, que contempla globalmente diferentes subsistemas em interacção, bem como as relações dialécticas e recursivas, que diferentes tipos de racionalidade dos sujeitos que os integram podem fazer emergir (Morin, 1991; Le Moigne, 1999).

Do ponto de vista metodológico, o estudo inscreve-se num paradigma de natureza qualitativa, com características de *estudo de caso* (Bogdan & Biklen, 1994; Yin, 2005).

Não sendo possível, na fase actual do estudo, apresentar resultados parece, no entanto, ser pertinente e de grande actualidade abrir o debate acerca da(s) problemática(s) em estudo com vista à sua discussão aberta e à obtenção de possíveis contributos.

PALAVRAS-CHAVE

Saberes básicos, Educação de Infância, família, formação, competência(s).

¹ Trata-se de um projecto de investigação com vista à obtenção do grau de doutor, integrado na Rede de Cooperação Científica “Novos saberes dos alunos, novos desafios à formação de professores”, Centro de Investigação em Didáctica, Tecnologia e Formação de Formadores (CIDTFF), Universidade de Aveiro.

1. Contextualização do estudo

A educação é na actualidade motivo de crescente preocupação, reconhecendo-se a sua importância como um componente importante para o desenvolvimento, quer das pessoas quer das sociedades. Sublinha-se, neste sentido, a necessidade de proporcionar respostas educativas e formativas que facilitem a todos os cidadãos oportunidades de construção dos saberes essenciais para aceder a uma vida escolar, social e profissional bem sucedida.

Perspectivando a educação de infância como *alicerce* vital do percurso de aprendizagem a desenvolver ao longo da vida (Vasconcelos, 2000; OCDE, 2000; Azevedo, 2002), reconhece-se a necessidade de dar novos passos para elevar a qualidade de respostas educativas proporcionadas no nosso país às crianças (OCDE, 2000; IGE, 2001; Vasconcelos *et al.* 2003; Bairrão, 2005). Reconhece-se que cabe ao governo a responsabilidade de investir na concretização deste processo, tanto mais que não é ainda garantida a todas as crianças e famílias a possibilidade de beneficiar da frequência da educação pré-escolar, mas também a todas as estruturas e pessoas implicadas na educação e cuidado das crianças.

Considerando que é através da formação de professores que se educam as crianças (Cachapuz, Sá Chaves e Paixão, 2004), relevam as preocupações emergentes em torno da qualidade e reorganização da formação de professores e educadores de infância, sendo importante que se reconheçam lacunas na formação destes profissionais ao nível do trabalho e do envolvimento com as famílias das crianças (OCDE, 2000).

É, neste contexto, que nos propomos aprofundar o conhecimento acerca da natureza e qualidade dos *saberes básicos* a promover na educação pré-escolar e das competências reconfiguradoras do perfil de desempenho profissional dos educadores de infância para que, em articulação com as famílias das crianças, se tornem facilitadores do seu desenvolvimento no quadro de uma ampla perspectiva de cidadania e de sucesso para todos.

Na presente comunicação, propomo-nos abordar, de modo resumido, o quadro teórico do estudo, questões de investigação e metodologia de investigação.

2. Enquadramento teórico

2.1. Contemporaneidade, mudança social e educação

A globalização económica e cultural, a evolução tecnológica e demográfica e a situação de crescente incerteza e insegurança requerem respostas dos sistemas educativos e formativos que permitam a construção de saberes capazes de estimular o desenvolvimento de novas concepções e práticas de cidadania promotoras de mais elevados níveis de coesão social e de sucesso para todos. Considera-se, neste sentido, fundamental formar cidadãos capazes de:

- Comprometer-se com a melhoria deles próprios e da sociedade, de modo a que esta seja cada vez mais justa, solidária e democrática;
- Assumir responsabilidades nos diversos contextos em que se integrem;
- Compreender melhor os seres humanos, como pessoas e como grupos, com a sua história, culturas e crenças;
- Compreender o mundo social e natural em que vivem e participar na sua valorização e gestão, assumindo posições informadas, críticas e criativas;
- Evoluir e adaptar-se ao mundo em constante mudança, num quadro de aprendizagem ao longo da vida.

Com efeito, promover a formação e desenvolvimento de pessoas autónomas e capazes de se comprometerem com o exercício dos princípios enunciados, requer educar e formar para a complexidade (Zabala, 2002).

2.2. Educação de infância: Finalidades e saberes básicos

Abrangendo a educação de infância, no nosso país, a educação e cuidados destinados às crianças dos zero anos até á entrada na escolaridade básica obrigatória é apenas reconhecida como educação básica (1º etapa e designada educação pré-escolar), a partir dos três anos.² É sobre esta faixa etária que incide, mais especificamente, o presente estudo.

As finalidades desta etapa educativa consistem em proporcionar às crianças:

- Desenvolvimento integral;
- Autonomia;
- Socialização;
- Bem-estar;

² Lei n°5/97, de 10/03 - Lei Quadro da Educação Pré-escolar.

- Segurança (afectiva e física);
- Integração na vida em sociedade;
- Preparação para os processos de escolaridade;
- Princípios basilares de Educação.

É a atribuição de diferentes prioridades a cada uma destas finalidades que tem vindo a dar origem a práticas educativas sustentadas em modelos curriculares diferentes.

Centrando-se este estudo em torno dos *saberes básicos* a promover na educação pré-escolar, importa, clarificar os significados que lhe são atribuídos no quadro da presente reflexão. Tomando como referência o conceito definido por Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão (2004, p. 17)³, *saberes básicos* são “competências fundacionais que se deseja que todos os cidadãos (...) possuam, harmoniosamente articuladas, para aprender ao longo da vida e sem os quais a sua realização pessoal, social e profissional se torna problemática.” Incluem, portanto, conhecimento, capacidades, atitudes e pensamento estratégico, sendo por isso saberes de *natureza transversal* e *orientados para a acção* (saberes para agir).

Para a caracterização dos saberes básicos a promover na educação pré-escolar, importa ter em conta o que se encontra previsto nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar,⁴ bem como outros estudos e reflexões efectuados em torno dos saberes considerados essenciais na contemporaneidade (Delors, 1996; Morin, 2002; Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão, 2004; Katz, 2005, entre outros).

As orientações curriculares para a educação pré-escolar acentuam a importância de promover saberes que ajudem as crianças a progredir ao nível da formação pessoal e social, comunicação e expressão e do conhecimento do mundo. Segundo Silva (ME/DEB, 1997) para as crianças poderem abordar com sucesso o 1º ciclo do Ensino Básico deverão:

- Ao nível do *comportamento*, ser capazes de se integrar no quotidiano do grupo, devendo aprender a respeitar, compreender e relacionar-se com os outros, a tomar iniciativas e a implicar-se na concretização de tarefas.

- Ao nível de *atitudes*, desenvolver disposições positivas em relação à aprendizagem e à integração em novos contextos, promovendo a curiosidade, o desejo de aprender, o pensamento crítico e o saber enfrentar novas situações.

³ Relatório do estudo realizado pelos autores acerca dos *Saberes Básicos de todos os Cidadãos no século XXI*, solicitado pelo Conselho Nacional de Educação.

⁴ Despacho nº 5220/97, de 4 de Agosto.

- A nível das *aprendizagens*, evoluir no domínio da compreensão e comunicação oral, tomar consciência de diferentes funções de escrita e da correspondência entre o código oral e escrito, realizar aprendizagens básicas ao nível da matemática e adquirir noções de espaço, tempo, quantidade e desenvolver conhecimentos relativos ao mundo que as rodeia.

Por sua vez, Katz (2006)⁵ sublinha que devem ser promovidos com as crianças quatro tipos básicos de aprendizagem, nomeadamente: *conhecimentos*, incluindo factos, informação, conceitos e ideias; *capacidades* verbais, sociais, físicas, linguagem e de motricidade; *predisposições* ou intenções e motivos para utilizar o aprendido e, ainda, *sentimentos* de pertença, de competência, de confiança, etc.

A autora (*idem*, p. 16) alerta para que “quanto mais novo é o aprendiz, maior ênfase deverá ser colocada na aprendizagem de predisposições e em sentimentos desejáveis, de modo a que [estes] estejam bem estabelecidos nos primeiros cinco ou seis anos de vida.” Não sendo possível ensinar as predisposições através de estratégias de instrução/transmissão e, considerando que algumas delas podem ser inatas como as predisposições para aprender, dar sentido à vida, relacionar-se com os outros, cooperar e proteger-se, as crianças precisam de usufruir de oportunidades para desenvolvê-las e fortalecê-las.

Deve, assim, ser prestada particular atenção às oportunidades e estratégias de (inter)acção e de relação interpessoal desenvolvidas com as crianças, em particular nos contextos familiar e escolar, pois, estas influenciam, de acordo com a sua natureza, o percurso de vida e de realização pessoal de cada um.

No relatório do estudo desenvolvido por Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão (2004), ao qual já anteriormente se fez referência, são indicados cinco saberes básicos para a vivência de uma cidadania responsável e o desenvolvimento de cada um ao longo da vida:

- *Aprender a aprender*, que se refere a saber mobilizar estratégias adequadas para procurar, processar e sistematizar informação, bem como para avaliá-la e transformá-la em conhecimento.

- *Comunicar adequadamente*, que se relaciona com o saber usar diferentes suportes e veículos de representação, simbolização e comunicação, ou seja, aprender a

⁵ Conferência proferida em 2005 no Congresso do CIANEI-Porto, publicada nos Cadernos de Educação de Infância, n.º77, Abril de 2006.

comunicar, entender e fazer-se entender pelos outros, recorrendo para o efeito a diferentes meios e formas de comunicação e de expressão verbal e não verbal.

- *Cidadania activa*, que tem a ver com o saber agir responsabilmente sob o ponto de vista pessoal e social, no quadro de sociedades modernas e democráticas. Trata-se de um tipo de conhecimento que pressupõe aprender a lidar com as diferenças culturais, ser solidário, cooperar com os outros, participar democraticamente, estabelecer uma relação salutar com a natureza e assumir responsabilidades nos grupos e comunidades em que cada um se integra.

- *Espírito crítico*, que se relaciona com a capacidade de desenvolver opinião pessoal, analisar e apreciar a plausibilidade das situações e fazer escolhas reflectidas e socialmente legitimadas.

- *Resolver situações problemáticas e conflitos*, que se refere a saber mobilizar conhecimentos, capacidades, atitudes e estratégias para equacionar e gerir problemas e conflitos. Pressupõe saber recorrer a estratégias de pesquisa, transferência de informação, mediação, negociação e assunção de risco.

O conjunto de saberes básicos, tal como acima enunciado, integra as perspectivas avançadas por Delors (1996) e por Morin (2002), em torno dos saberes considerados necessários à educação para um futuro sustentável.

Os *saberes básicos* têm significados distintos nos diferentes estádios de vida e desenvolvimento pessoal e a sua construção não se confina ao espaço e tempo escolares, requer continuidade e recurso a estratégias que possibilitem atender e compreender a complexidade do processo de aprendizagem. Releva-se a pertinência de enveredar por abordagens de matriz sócioconstrutivista e ecológica (Bronfenbrenner 1979; Portugal, 1992; Alarcão e Sá-Chaves, 2000), no sentido de serem criados ambientes estimulantes e facilitadores de um desenvolvimento integrado e continuado de saberes.

Reconhece-se, assim, a importância de organizar ambientes de aprendizagem pré-escolar que permitam a cada criança criar e desenvolver o gosto em aprender e em continuar a aprender, adaptar-se a novas situações, assumir uma atitude (auto)crítica, fazer escolhas, tomar decisões, relacionar-se de modo positivo com os outros, aceitar opiniões diferentes da sua, comunicar e expressar-se, tomar iniciativas e ter autoconfiança. E, ainda, que esses mesmos ambientes favoreçam também o desenvolvimento dos adultos que nele se integram ou com o qual se relacionam, numa

perspectiva de comunidades dinâmicas em desenvolvimento emergente e compartilhado.

2.3. Educação de infância e família: uma nova visão na construção dos saberes básicos

Para o desenvolvimento de *saberes básicos* importa, então, tomar em consideração os principais contextos vivenciais das crianças, ou seja, a família e a instituição escola. Estes constituem os primeiros contextos de socialização a proporcionarem às crianças os estímulos e os modelos de referência para as suas condutas e, por conseguinte, tornam-se fundamentais para o seu crescimento e desenvolvimento (Diogo, 1998).

Merece evidência que, ao serem articulados os processos de socialização na perspectiva educacional integrada, ou seja, assumidos conjuntamente pela instituição (pré)escolar e família a sua acção poderia fortalecer-se mutuamente, considerando que:

- A educação pré-escolar permite às crianças viver determinadas experiências e relações que por si só as famílias têm dificuldade em proporcionar.

- A família ocupa uma posição privilegiada, enquanto agente de desenvolvimento cognitivo e social das crianças, mas também de selecção do ambiente de vida que estas experienciam.

- Os pais⁶ detêm um conhecimento sobre as crianças que interessa ser tido em consideração pelos educadores e, estes, possuem das crianças um conhecimento que também deveria interessar aos pais.

- A interacção entre educadores e pais constitui um bom recurso para assegurar a continuidade e a progressão nas aprendizagens das crianças.

Trata-se de aspectos relacionais que merecem relevância, dado que os resultados da investigação científica têm vindo a evidenciar que a família continua a ser a estrutura que mais influencia os resultados desenvolvimentais das crianças (Spodek, 2002; Gaspar 2004; Bairrão, 2005).

Nesta perspectiva salienta-se que para as crianças poderem usufruir de um ambiente potencialmente rico e estimulante do ponto de vista da aprendizagem dos *saberes básicos* estruturantes e alicerce precoce da construção identitária, é fundamental considerar não apenas os processos formativos promovidos por cada um destes

⁶ O termo "pais" pressupõe incluir um sentido abrangente, reportando-se não apenas aos progenitores biológicos, mas também aos encarregados de educação e familiares que se constituem interlocutores com a escola.

contextos, a escola e a família, mas também a natureza da interacção que, entre eles, se estabelece. Ou seja, é preciso ter em conta um terceiro elemento, que à luz dos contributos de Le Moigne (1999) e Nicolescu (2000) pode designar-se de *terceiro incluído*. Este elemento caracteriza não um ou outro contexto como subsistema isolado, mas a interacção entre eles estabelecida, de natureza emergente e como tal imprevisível, levando em conta os níveis de complexidade que a mesma integra.

Releva-se, neste sentido, a importância de criar um clima de diálogo entre educadores e pais das crianças, sustentado na cooperação, na responsabilização e na partilha de saberes, mas também de *não saberes*, sobre o processo educativo em que se encontram envolvidos, conjugando articuladamente esforços para concretizar com qualidade a tarefa complexa de *educar juntos* as crianças. Daí dever merecer atenção o conteúdo e as estratégias de interacção pois podem, de acordo com a sua natureza, facilitar ou inibir o desenvolvimento desse diálogo.

De acordo com os resultados do estudo de Homem (2002), apesar dos pais aderirem e serem sensíveis a várias estratégias facilitadoras de contacto e de relação com a instituição pré-escolar, a maioria desconhece o processo e a intencionalidade pedagógica e organizativa do mesmo. Também os estudos de Palos (2002) apontam para o desconhecimento, por parte dos pais, da actividade pedagógica desenvolvida em contextos pré-escolares, sendo interpretado pela autora pelo tipo de acesso que têm / não têm ao seu funcionamento.

Sublinha-se pois a importância de uma interacção sistemática, intencionalizada e positiva entre pais e educadores, assente no respeito mútuo, comunicação aberta e debate de questões relativas aos processos de aprendizagem das crianças e de vida das instituições, mas também de crenças, valores acerca das questões educativas nas quais se joga o sucesso das crianças.

2.4. Cultura(s) e profissionalidade dos educadores de infância

A procura de novas respostas formativas pressupõe a necessidade de compreender os quadros culturais de referência que caracterizam a profissionalidade dos educadores de infância.

De acordo com Hargreaves (1998, p. 185) as culturas profissionais dos professores "compreendem as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas (...) e ajudam a conferir sentido, apoio e identidade aos professores."

Sendo na formação inicial que cada um começa a actuar e a perceber-se como professor/educador, esta etapa assume particular importância na construção das cultura(s) e identidade(s) do grupo em que os futuros profissionais se integram.

Por isso é fundamental ter em conta a influência que os contextos formativos podem exercer no processo de (re)construção de conhecimentos, motivações e crenças em relação à profissão que os futuros profissionais vão exercer, bem como a influência que também eles podem exercer na (re)construção das perspectivas culturais e identitárias dos contextos organizacionais.

Essas perspectivas podem ser orientadas segundo práticas inovadoras e estrategicamente abertas a novos modos de fazer, ser e aprender a conhecer, ou segundo práticas meramente reprodutoras de dinâmicas vigentes. Ou seja, podem favorecer culturas de *tipo transformador* ou de *tipo reprodutor*.

Conforme (Sá-Chaves, 2003) requer-se, assim, criar ambientes formativos e supervisivos potencialmente facilitadores da construção de culturas de tipo transformador, no sentido de facilitar aos futuros educadores a construção de estruturas identitárias culturalmente comprometidas com a assunção de uma atitude aberta à mudança no desempenho de um papel activo e inalienável na melhoria dos níveis de qualidade de si próprio, das crianças e dos contextos reais de trabalho e de vida.

Por sua vez (Oliveira-Formosinho, 2001), alerta para as características de grande vulnerabilidade física, emocional e social das crianças pequenas, pelo que importa que o educador de infância desenvolva uma profissionalidade comprometida com uma nova *ética do cuidado* (Vasconcelos, 2001, retomando Moss, 2001), integrando coerentemente *responsabilidade, competência, integridade e reconhecimento da diferença*.

2.5. Formação e competência(s) profissionais para contextos de incerteza

Repensar os processos de formação em ordem a um desempenho profissional, ética e curricularmente, sustentados requer tomar em consideração as perspectivas de formação e referenciais de competência avançados pela comunidade científica (Shulman, 1987; Marcelo-Garcia, 1999; Perrenoud, 2000, 2002; Oliveira-Formosinho, 2001; Roldão, 2005; Sarmiento, 2002; Sá-Chaves, 2001, 2002).

São também de ter em conta os perfis, geral e específico, de desempenho profissional dos professores/educadores de infância (D.L. nº 240 e 241/01, de 30 de

Agosto), bem como as directrizes que, no actual quadro legislativo, orientam formação de professores (LBSE; D.L. n.º 74/2006, de 24/03; D.L. n.º 43/2007, de 22/02).

Considerando que a função dos professores/educadores é *fazer com que alguém aprenda alguma coisa* (Roldão, 2005), a formação inicial deve permitir-lhes desenvolver um *saber profissional educativo* (*ibidem*) que, numa lógica de mobilização complexa, articule competências de natureza diversificada.

O saber mobilizar adequadamente conhecimentos de natureza científica, metodológica e prática (gerais e específicos), mas também capacidades, atitudes e predisposições de abertura à inovação, à reflexão e investigação, à aceitação da diversidade e das diferenças, ao diálogo com diversos agentes educativos, à acção colaborativa e à integração em parcerias, constituem competência(s) desejáveis e essenciais para um educador se tornar num (co)construtor activo de ambientes de aprendizagem de elevada qualidade.

Os perfis de desempenho profissional, anteriormente indicados, enunciam todo um conjunto de competências a merecer atenção na formação e no desempenho dos professores/educadores de infância, integradas nas seguintes dimensões: profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e de relação com a comunidade; e desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Para o desenvolvimento dessas competências importa que os processos formativos/supervisivos sejam sustentados em perspectivas de matriz crítico-reflexiva, no sentido da implicação colaborativa e investigativa na construção e desenvolvimento pessoal e profissional de cada um.

3. Objecto e questões de investigação

Partindo do pressuposto que as instituições e modelos de formação de educadores de infância não valorizam ainda suficientemente a condição emergente de ser necessário favorecer a construção de competências que facilitem a interacção e colaboração com as famílias, num quadro de co-responsabilização pela realização de aprendizagens de superior qualidade, propomo-nos neste estudo procurar indicadores que nos ajudem a compreender melhor a forma como estas dimensões são (e podem ser) percebidas pelos educadores e pelos pais das crianças.

Neste sentido, colocam-se as seguintes questões:

1. Quais os saberes a desenvolver na educação pré-escolar para que sejam construídas, pelas crianças, as estruturas basilares de uma educação e formação ao longo da vida?

2. Quais são as representações dos educadores de infância relativamente:

- Aos saberes básicos?

- Às estratégias para o seu desenvolvimento?

- Aos contributos/limitações da formação inicial para o seu desempenho profissional?

3. Quais são as representações dos pais relativamente:

- À acção educativa pré-escolar?

- Ao seu próprio papel na construção dos saberes básicos a desenvolver pelas crianças?

4. Que competências promover na formação dos futuros educadores de infância para que estes profissionais se tornem facilitadores da construção de ambientes educativos favoráveis ao desenvolvimento dos saberes considerados básicos?

5. Que modelo(s) de formação inicial poderá(ão) facilitar uma reflexão crítica inerente às especificidades e abrangência do papel do educador de infância?

4. Quadro metodológico

4.1. Metodologia e procedimentos

Do ponto de vista metodológico, o estudo inscreve-se num paradigma de natureza qualitativa, com características de *estudos de caso* (Bogdan & Biklen, 1994; Yin, 2005). O estudo de caso centra-se nos processos de formação e intervenção dos educadores de infância em exercício de funções no distrito de Bragança.

O interesse do estudo centra-se não num caso único mas, antes, num determinado número de casos conjuntamente, modelizado no formato *caso múltiplo* (Yin, 2005), enquadrados por um mesmo contexto sócio geográfico que permite configurar o estudo como um conjunto de casos, com algumas características identitárias e culturais comuns mas, também, outras diferentes.

Tal configuração parece-nos poder permitir recolher evidências múltiplas, que ajudem a tornar o estudo mais robusto, ou seja mais coerente e mais consistente.

O desenho do estudo integra por isso uma configuração complexa, que contempla globalmente diferentes subsistemas em interacção, bem como as relações

emergentes e recursivas, que diferentes tipos de racionalidade dos sujeitos que os integram podem fazer emergir (Morin, 1991; Le Moigne, 1999).

O projecto de pesquisa envolve uma população constituída por dois grupos de actores, o de educadores de infância e o dos pais das crianças que frequentam a educação pré-escolar.

O grupo dos educadores inclui a totalidade dos educadores do distrito e o grupo dos pais inclui uma “amostra” intencional seleccionada aleatoriamente, englobando os contextos rural e urbano.

4.2. Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento da informação

No estudo utiliza-se um conjunto diversificado, mas organizado, de estratégias e técnicas de recolha de informação, procurando obter e conjugar dados de natureza qualitativa e quantitativa.

Recorre-se às técnicas de inquirição por *questionário* (aos educadores de infância e aos pais das crianças que frequentam a educação pré-escolar no distrito de Bragança), e por *entrevista semi-estruturada* (Bogdan & Biklen, 1994) aos educadores que integram os Conselhos Executivos dos Agrupamentos de escolas do mesmo, tendo em consideração a importância que as perspectivas inerentes às suas funções pressupõem.

Os questionários integram questões que, ao nível de *conteúdo* incidem sobre opiniões, atitudes, preferências e factos e a nível da *forma* são fechadas, mas também algumas delas abertas (Gigliione & Matalon, 2001), procurando recolher informação que permita caracterizar e compreender o *caso* em profundidade.

Procede-se, ainda, à recolha de *informação documental* complementar, com vista à contextualização do estudo ao nível das decisões macro-políticas que orientam e regulam as práticas de intervenção curricular e de formação para a etapa pré-escolar.

5. Contributos esperados do estudo

Não sendo possível, na fase actual do estudo, apresentar resultados parece, no entanto, pertinente e de grande actualidade abrir o debate acerca da(s) problemática(s) em estudo com vista à sua discussão aberta e possíveis contributos.

Bibliografia

ALARCÃO, I. & SÁ CHAVES, I. (2000). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In Sá Chaves, *Formação, Conhecimento e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

AZEVEDO, J. (2002) *O fim de um ciclo: A educação em Portugal no início do século XXI*. Porto: Edições Asa.

BAIRRÃO, J. (2005). Prefácio. In Vasconcelos, *Das casas de Asilo ao Projecto de Cidadania. Políticas de Expensão de Educação de Infância*. Porto: Edições Asa.

BOGDAN; R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by nature designe*. Cambridge, Mass, Havard University Press.

CACHAPUZ, A., SÁ-CHAVES, I & PAIXÃO, F. (Org.) (2004). *Saberes Básicos de todos os cidadãos no século XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

CARDONA, M.J. (2006). *Educação de infância: Formação e Desenvolvimento profissional*. Chamusca: Edições Cosmos.

DAHLBERG, G.; MOSS, P. PENCE, A. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância - perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.

DEB/OCDE (2000). *A Educação Pré-escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.

DELORS (coord.) (1996) *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: ASA.

XV Colóquio AFIRSE – Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação?

A Educação de Infância como *Tempo Fundador*. Para uma Visão Integrada e Coerente da Acção Educativa

SANCHES, Maria Angelina & SÁ-CHAVES, Idália

DIOGO, J. (1998). *Parceria escola-família: a caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2004) *Educar em tempos incertos*. Porto Alegre ArTmed.

GASPAR, M. F. (2004). *Projecto Mais-Pais: factores socioculturais e interpessoais do desenvolvimento numérico de crianças em idade pré-escolar: o nome dos números e o envolvimento dos pais*. Lisboa: Fundação Gulbenkian/ Fundação para a Ciência e Tecnologia/Ministério da Ciência e do Ensino Superior.

GIGLIONE, R. & MATALON, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

HARGREAVES, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.

HOMEM, M. L.(2002). *O jardim de infância e a família: As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

IGE (2001) *Avaliação integrada das Escolas. Relatório Nacional 1999-2000*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.

KATZ, L. (2006) *Perspectivas Actuais sobre a Aprendizagem na Infância*. In *Cadernos de Educação de Infância*, nº 77, p. 11-17.

LE MOIGNE, J-L. (1999). *O construtivismo dos Fundamentos*, vol. I. Lisboa Instituto Piaget. Copyright, 1994.

LIMA, J. A. (2002). *Pais e Professores um desafio à cooperação*. Porto: Edições Asa.

MARCELO-GARCIA, C. (1999) *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

ME/DEB (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

XV Colóquio AFIRSE – Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação?

A Educação de Infância como *Tempo Fundador*. Para uma Visão Integrada e Coerente da Acção Educativa

SANCHES, Maria Angelina & SÁ-CHAVES, Idália

MORIN, E (2002) *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Instituto Piaget: Livros Horizonte, copyright, 1999.

MORIN, E. (1991). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.

NICOLESCU, B. (2000). *O manifesto da Interdisciplinaridade*. Lisboa: Huguin.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. & Formosinho, J. (org.) (2001) *Associação Criança: Um Contexto de Formação em Contexto*. Braga: Livraria Minho.

PALOS, A. (2002). Ir lá para quê?... Concepções e práticas de realção entre famílias e jardins de infância. In Lima (org) *Pais e professores: um desafio à cooperação*. Porto: Edições Asa.

PERRENOUD, Ph (2000). *10 novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

PERRENOUD, Ph (2002) A formação dos Professores no século XXI. In Perrenoud et al., *As competências para ensinar no século XXI. A formação de professores e o desafio da avaliação* (pp. 11-31). Porto Alegre: Artmed.

PORTUGAL, G. (1992) *Ecologia do Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDInE.

ROLDÃO, M.C. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura de profissionalização: que triangulação. In Alonso e Roldão (coord), *Ser professor do 1º ciclo: Construindo a profissão*. Coimbra. Almedina.

SÁ-CHAVES, I. (2001). Informação, Formação e Globalização; Novos ou Velhos Paradigmas?. In Alarcão (Org.) *Escola Reflexiva e nova Racionalidade*. Porto Alegre ArtMed.

SÁ-CHAVES, I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

XV Colóquio AFIRSE – Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação?

A Educação de Infância como *Tempo Fundador*. Para uma Visão Integrada e Coerente da Acção Educativa

SANCHES, Maria Angelina & SÁ-CHAVES, Idália

SÁ-CHAVES, I. (2003). Construção da Profissionalidade: A intervenção do Educador em Diferentes Contextos Educativos. *In Actas IX Encontro Nacional da Associação de profissionais de Educação de Infância*.

SARMENTO, T. (2002). *Histórias de vida de Educadoras de Infância*. Lisboa: Instituto de Inovação educacional.

SHULMAN, L. (1987). *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*. Harvard Educational Review, 57, 1, 1-8.

SPODEK, B; & BROWN, P. C. (2002). Alternativas Curriculares na Educação de infância: Uma Perspectiva Histórica. *In Spodek (org.) Manual de Investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 193-223, copyright, 1993.

YIN, R. (2005). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. S. Paulo: Bookman, 3ª ed.

VASCONCELOS et. al. (2003). *Educação de Infância em Portugal: Situação e contextos numa Perspectiva de Promoção de Equidade e Combate á Exclusão*. (Estudos e Relatórios) Lisboa. CNE.

VASCONCELOS, T. (2000). Para um Desenvolvimento Sustentado. *In Infância e Educação: Investigação e Práticas*. Lisboa: Revista do GEDEI, 2, 7-15.

VASCONCELOS, T. (2001). Exame Temático da OCDE sobre Educação e Cuidados para a Infância. *In Infância e Educação: Investigação e Práticas*. Lisboa: Revista do GEDEI, 3, 7-23.

VASCONCELOS, T.(2005). Das casas de Asilo ao Projecto de Cidadania. Políticas de Expensão de Educação de Infância. Porto: Edições Asa.

ZABALA, A. (2002). *O Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo: Uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: Artmed.