

# Educar, Investigar e Formar

## Novos Saberes

**Idália Sá-Chaves** (coordenação)



universidade de aveiro  
theoria poiesis praxis

**Título**

Educar, investigar e formar: novos saberes

**Coordenação**

Idália Sá-Chaves

**Autores**

Ana Almeida da Silva  
Ana Maria Aragão  
Bartolomeu Paiva  
Carlota Fernandes Tomaz  
Celeste Maria Machado  
Elaine Sampaio Araujo  
Guilherme Toledo Prado  
Idália Sá-Chaves  
Laureano da Silveira  
Maria Angelina Sanches  
Nair Rios Azevedo  
Olga Maria Madanelo

**Design e serviços de pré-impressão**

Serviços de Comunicação, Imagem e Relações Públicas  
Universidade de Aveiro

**Impressão**

ARTIPOL – Artes Tipográficas, Lda

**Editora**

UA Editora  
Universidade de Aveiro  
Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia

1ª edição – outubro 2014

**Tiragem**

300 exemplares

**ISBN**

978-972-789-426-0

**Depósito legal**

382138/14

**Catálogo recomendada**

Educar, investigar e formar: novos saberes / coord. Idália Sá-Chaves ; Ana Almeida da Silva...[et al.]. - Aveiro : UA Editora, 2014. - 301 p.  
ISBN 978-972-789-426-0 (brochado)

Desenvolvimento humano // Formação de professores // Supervisão da formação //  
Competências pedagógicas // Investigação educativa

CDU 371.13

**Educação de infância  
como tempo fundador**  
Repensar a formação  
de Educadores para uma  
ação educativa integrada

Maria Angelina Sanches

## Introdução

Neste capítulo apresenta-se um estudo<sup>87</sup> que se inscreve no processo de reflexão acerca da educação de infância e das perspetivas que informam a natureza e qualidade da formação e da intervenção profissional dos educadores/professores, na sua relação com os desafios que a contemporaneidade coloca. Considerando que, como sublinha o Conselho da União Europeia (2011), se reconhece que a construção de alicerces sólidos nos primeiros anos de vida dos cidadãos representa um importante investimento, tanto para si próprios como para a sociedade em geral, releva-se a necessidade de aprofundar a reflexão acerca da natureza dos saberes que se julgam promotores e facilitadores de percursos pessoais e educativos bem sucedidos em sociedades cada vez mais globalizadas, menos estáveis e menos seguras. Dada a ação de complementaridade da educação de infância com a família é fundamental considerar também a dimensão formativa que a qualidade dessa relação assume (ou não) nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças.

Nesta perspetiva, o principal objetivo do estudo consiste em 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 facilitadoras do seu desenvolvimento, no quadro de uma ampla perspetiva de cidadania e de sucesso para todos. Pretendemos cruzar a reflexão sobre os saberes básicos, entendidos como competências fundacionais, coerentemente integradas e consideradas fundamentais para a pessoa aprender ao longo da vida e para o exercício ativo e responsável da cidadania, a natureza das estratégias que

---

87 Estudo desenvolvido com vista à obtenção do grau de doutor em Didática e Formação, na Universidade de Aveiro, sob orientação científica da Professora Doutora Idália Sá-Chaves e integrado na Rede de Cooperação Científica *Novos Saberes Básicos de todos os cidadãos no século XXI, novos desafios à Formação de Professores*, do Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTEFF), desta instituição. Concluído com provas públicas em 2012.

podem favorecer o seu desenvolvimento e o perfil de competências a desenvolver pelos futuros educadores/professores para que se tornem potencialmente capazes de concretizar esse processo. Nesse sentido, e relativamente a estas dimensões, procuraremos fundamentar o enquadramento teórico-conceitual, os pressupostos subjacentes às opções metodológicas e, também, discutir os resultados, considerando a sua abrangência e especificidade.

## Enquadramento teórico-conceitual

### Educação de infância como tempo fundador

A complexa realidade do mundo contemporâneo, em que se observam progressos e facilidades, mas também dificuldades e riscos, no contexto de vida que se ampliou de forma gigantesca à escala planetária, coloca as sociedades perante desafios e problemas aos quais os sistemas educativos não podem ficar indiferentes. Como defende o relatório do Conselho Nacional de Educação (2012), entende-se que a aposta na educação pode ser a estratégia fundamental para a promoção da coesão social e para a construção de uma ideia de cidadania que responda às exigências da globalização e do desenvolvimento sustentável. Trata-se de uma perspetiva que permita a cada qual pensar e agir de forma ativa e responsável, quer a nível individual, quer coletivo, nos seus contextos de pertença. É nesta linha que pode entender-se o perfil de cidadão previsto na LBSE (1986)<sup>88</sup>, na qual se assume a promoção da formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos, solidários, formados numa perspetiva democrática e pluralista, respeitadores dos outros e das suas ideias, abertos ao diálogo e à livre troca de opiniões, capazes de compreender e julgar com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva. Nesta perspetiva, espera-se da educação pré-escolar, enquanto contexto primeiro no percurso da educação básica das crianças, que contribua, tal como prevê a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (1997)<sup>89</sup>, para alicerçar coerentemente a sua formação e desenvolvimento, tendo em vista a inserção na sociedade como cidadãos capazes de agir em liberdade, com autonomia e atitude solidária.

As oportunidades de aprender ao longo da vida e de *novos saberes* poderão vir a refundar os saberes prévios, percebidos como condição essencial para melhorar a capacidade de enfrentar as tensões e desafios que as sociedades contemporâneas

<sup>88</sup> Lei de Bases do Sistema Educativo Português – Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, capítulo I, art. 2.º.

<sup>89</sup> Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, art. 2.º.

colocam, são outras das dimensões que nos merecem reflexão. Neste sentido, e tal como afirma a Comissão das Comunidades Europeias (2000), releva-se a importância de “enraizar a aprendizagem” desde cedo na vida dos cidadãos, ou seja, que a aprendizagem “a partir dos primórdios de vida de uma criança constitui um alicerce fundamental” (p. 8). Este desafio parece colocar-se com particular acuidade no nosso país, pois, como afirma o relatório do Conselho Nacional de Educação (2012)<sup>90</sup> “apesar da melhoria observada nas taxas de pré-escolarização, Portugal está entre os países em que é menos nítida a diferença de desempenho em níveis de escolaridade subsequentes por parte das crianças que frequentaram a educação pré-escolar, em relação aos seus pares que dela não usufruíram” (p. 314). Importa, por isso, redobrar esforços para que as crianças possam construir esses alicerces essenciais para aprenderem ao longo da vida e contribuir, dentro das suas possibilidades e responsabilidades, para elevar não só o bem-estar individual, como também o bem-estar comum.

## Educação de infância: um tempo fundador dos saberes identitários básicos

Os desafios, com os quais, como “tempo fundador” a educação de infância se confronta, requerem dos sistemas educativos, a responsabilidade pela aprendizagem por parte dos cidadãos, dos saberes considerados estruturantes ou *básicos* no seu desenvolvimento identitário. Como referentes para a identificação e caracterização desses mesmos saberes, encontramos importantes contributos em Delors (1996), Morin (2002) e, entre nós, em Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão (2004), que incluindo as perspetivas avançadas pelos autores anteriores identificam como saberes básicos: *aprender a aprender; comunicar adequadamente; cidadania ativa; espírito crítico e resolver situações problemáticas e conflitos*. Trata-se de saberes, de natureza curricular transversal, que são orientados para a ação, adquirindo significados distintos nos diferentes estádios de vida e desenvolvimento pessoal.

Outro importante contributo encontra-se em Vasconcelos (2009), salientando a autora que os estudos desenvolvidos, nos últimos vinte anos, apontam para um amplo leque de competências facilitadoras da inserção positiva na escolaridade obrigatória, entre as quais, sublinha, a capacidade de *aprender a aprender*, as

---

<sup>90</sup> O relatório baseia-se em dados do Pisa (2009) - Programa Internacional de Avaliação de Alunos dos países da OCDE.

*competências sociais de cooperação, a autoconfiança, a capacidade de autocontrole e a capacidade de resiliência.*

Por sua vez, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME/DEB, 1997) e as Metas de Aprendizagem (ME, 2010) constituem outro importante referente, no qual é acentuada a importância de promover um conjunto de aprendizagens que favoreçam a progressão das crianças ao nível da sua *formação pessoal e social, comunicação e expressão e conhecimento do mundo.*

A natureza multidimensional e transversal dos saberes avançados nestas propostas, requer o recurso a perspetivas e modelos curriculares que admitam e permitam responder, de forma positiva, à complexidade e incerteza que caracteriza o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Tal pressupõe o repensar dos princípios curriculares de matriz tecnicista em favor de uma visão curricular integradora, de matriz socioconstrutivista e ecológica. Esta abordagem está vinculada às ideias de relação, coerência e complementaridade entre as várias dimensões do processo educativo, no quadro de construção de um percurso formativo facilitador de bem-estar e de aprendizagem em continuidade ao longo da vida. Conforme Zabalza (2004) e Roldão (2009), este processo requer que se harmonizem várias e diferentes dimensões, como as de tipo curricular, organizacional e vivencial.

A visão integradora do processo educativo pré-escolar pressupõe, também, que as duas instâncias com principal responsabilidade na educação das crianças – a família e a escola – assumam por inteiro o seu papel. Independentemente das transformações pelas quais a organização da família tem passado, a sua influência formativa sobre as crianças continua a ser central (OCDE, 2006). É nela, como refere Caeiro (2004), que se aprende a praticar a igualdade e a tolerância e “se aprendem os modelos de responsabilidade, participação, cooperação e solidariedade, tão importantes para a nossa formação e desenvolvimento” (p. 22). Daí que, em condições normais, a principal âncora para a estruturação de atitudes, construção de conhecimento e desenvolvimento de capacidades e predisposições essenciais para aprender e para exercer a cidadania, seja a família.

Por sua vez, a educação de infância proporciona às crianças atividades, espaços e materiais organizados para poderem explorar e desenvolver diversas linguagens, em grandes e pequenos grupos, bem como a nível individual. Nela dispõem, ainda, de oportunidades para realizarem experiências de gestão de recursos e de tempos educativos, o que pressupõe uma adaptação a normas de convivência com pares e adultos, independentemente das suas afinidades. As crianças também têm aí a possibilidade de conviver de forma sistemática e prolongada com pessoas, adultos e outras crianças, de origens, raças, culturas, classes, capacidades e idades próximas ou diferentes das suas, o que representa poderem viver experiências e realizar aprendizagens que a família raramente tem oportunidade de lhes assegurar. É, por

isso, fundamental considerar o papel importante de mútua complementaridade, que cabe assumir a 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 desenvolvimento e aprendizagem. Tal não significa que as famílias didatizem as ações e relações que estabelecem com as crianças, nem tão pouco que as instituições de educação pré-escolar deixem de assumir o papel que, enquanto contextos educativos formais, lhes cabe assumir, mas sim que, de acordo com as suas possibilidades e responsabilidades, apoiem e desafiem, articulada e coerentemente, as crianças a mobilizar recursos que lhes permitam aprender e criar gosto por continuar a aprender. Para tal, é importante promover uma colaboração em parceria entre as duas instâncias, que pode concretizar-se através de dinâmicas variadas e natureza diversificada. Daí que, devam ser desenvolvidos esforços para que as *zonas de fronteira* entre os dois contextos se esbatam e o campo de ação em conjunto possa alargar-se ao máximo, em ordem à construção de respostas ajustadas aos desafios colocados pela(s) comunidade(s) de hoje, como procuramos ilustrar através da figura 1.



F1. Configuração da interação instituição (pré)escolar-família

Nesta linha de pensamento, importa ter em conta, não apenas os processos formativos promovidos por cada uma destas instituições, mas também a natureza e a qualidade da interação que nela emerge e que, em conformidade com o conceito avançado por Le Moigne (1999), pode entender-se como um *terceiro incluído*.

Embora os resultados de alguns estudos apontem para a constatação de que, neste nível de escolaridade, a colaboração entre educadores e pais é mais frequente e com características mais positivas do que nos outros níveis de ensino (Marques, 1996), é também fundamental considerar, tal como outros estudos alertam, que pode ser falacioso entender a natureza e frequência desses contactos como representando uma maior “abertura” ao envolvimento dos pais na vida das instituições pré-escolares (Homen, 2002; Palos, 2002). Tanto mais, que a baixa idade e restrita autonomia das crianças fazem com que, nas horas de entrada e saída, as famílias contactem geralmente com os profissionais da instituição pré-escolar, mas que, tal

não significa que estabeleçam um envolvimento consistente em termos de diálogo e de ações em conjunto.

Neste âmbito, não podemos deixar de lembrar que as instituições (pré)escolares e os agrupamentos de escolas se encontram em melhor posição do que as famílias para promover iniciativas que favoreçam a reconfiguração da comunicação e da colaboração entre as duas instâncias. Por isso, importa equacionar as oportunidades que se criam para que possam ser partilhadas, discutidas e reconstruídas ideias e representações sobre a educação de infância e vida das crianças, bem como sobre as estratégias a promover para criar sinergias capazes de assegurar a concretização de um projeto formativo integrado e potencialmente facilitador de desenvolvimento e aprendizagem de todos, crianças e adultos, bem como das instituições em que se integram. Para consegui-lo, torna-se importante prestar uma nova atenção à formação dos educadores de infância.

## Formação e desenvolvimento profissional dos educadores/professores

Conforme Alarcão e Roldão (2009), repensar a formação dos professores/educadores pressupõe aprofundar o conhecimento acerca da função social que lhes cabe assumir, salientando as autoras que se trata de “alguém a quem a sociedade confia a tarefa de criar contextos de desenvolvimento humano que envolvam o educando na multiplicidade de tarefas e interactividade das suas dimensões: cognitiva, afectiva, psicomotora, linguística, relacional, comunicacional, ética” (p. 16). *E, face às características de vulnerabilidade e dependência das crianças na primeira infância, acresce a responsabilidade ética destes profissionais, pelo que se trata de um traço fundamental no perfil de competências a desenvolver.*

Ao nível do exercício da atividade profissional é, ainda, de ter em conta que, tal como em muitos outros países, se verifica em Portugal a intensificação do trabalho docente, a par de imposições de políticas educativas e de mudanças legislativas frequentes, bem como de limitações à progressão na carreira profissional, que fazem com que o sentimento de insatisfação no interior do grupo de professores/educadores tenha vindo a crescer. Por isso, é importante mobilizar esforços e recursos formativos, ou estruturais, para que sejam formados pessoal e profissionalmente, não apenas para dar resposta à amplitude e singularidade das suas tarefas, mas também, para inverter ou minimizar os efeitos negativos que os fatores referidos, ou outros, possam ter ao nível do seu bem-estar, motivação e desenvolvimento, bem como no dos seus educandos e contextos envolventes.

Nesta perspetiva, é possível encontrar, como sugerem Sá-Chaves (2011) e Sá-Chaves e Alarcão (2011), um importante contributo em Shulman (1987), que identifica, no *conhecimento profissional dos professores*, sete dimensões suas configuradoras, que cada professor deve mobilizar para agir: *conhecimento de conteúdo; conhecimento do currículo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento pedagógico de conteúdo; conhecimento dos fins, objetivos e valores educacionais; conhecimento dos aprendentes e das suas características e conhecimento dos contextos*. Para além destas dimensões, as autoras (*ibidem*) referem, ainda, o contributo de Elbaz (1988), ao identificar a dimensão *conhecimento de si próprio* como outra das dimensões fulcrais nessa configuração ao nível metacognitivo.

Outro contributo importante encontra-se no referencial de competências proposto por Perrenoud (2000), quando o autor releva os saberes que permitam ao professor/educador: *organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho; trabalhar em equipa; participar da gestão da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e administrar a sua própria formação contínua*.

No contexto nacional, os perfis, geral e específico<sup>91</sup>, de desempenho profissional de funções docentes, constituem outra importante referência. O perfil geral evidencia referenciais comuns à atividade do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, atendendo a quatro dimensões inter-relacionadas: *a profissional, social e ética; a de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a de participação na escola e de relação com a comunidade e a de desenvolvimento profissional ao longo da vida*, constituindo, no seu conjunto, o suporte de base para agir e reagir de forma adequada perante as complexas situações que a prática profissional docente apresenta. Por sua vez, o perfil específico de desempenho do educador de infância particulariza a orientação da atividade profissional na educação de infância, relevando competências que permitam conceber e desenvolver o currículo de forma integrada, organizar o ambiente educativo, observar, planificar e avaliar, estabelecer uma relação pedagógica e educativa com crianças, famílias e comunidade e trabalhar em equipa, de forma ativa e construtiva.

Tendo em conta a abrangência dos referenciais de competência referidos, parecemos que existem, hoje, contributos disponíveis para conceber e promover uma formação de qualidade, que permita aos futuros educadores de infância acederem a uma identidade epistemológica complexa, mas compreensiva e viável nas suas implicações didáticas e formativas.

---

<sup>91</sup> Decreto-Lei n.º 240/2001 e n.º 241/2001, de 30 de agosto.

## Quadro metodológico do estudo

O estudo inscreve-se numa abordagem metodológica de natureza qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994) e interpretativa, na qual se procura atender a informação de natureza diversificada, assumindo a opção por métodos mistos de recolha e análise dos dados. Optámos, assim, por uma concepção metodológica que possibilita a articulação de abordagens de matriz quantitativa e qualitativa, admitindo que, como defendem Miles e Huberman (2005), “tanto os números como as palavras são indispensáveis para a compreensão do mundo que nos rodeia” (p. 82). Trata-se, por conseguinte, de dois tipos de *ferramenta* úteis para nos ajudar a compreender, descrever e interpretar melhor as representações que os sujeitos inquiridos manifestam sobre as práticas educativas pré-escolares e sobre a formação dos educadores de infância.

Reconhecendo que as representações sobre a educação pré-escolar condicionam, em larga medida, as práticas educativas dos educadores de infância e que é importante o desenvolvimento de um perfil de desempenho profissional que contemple a articulação com as famílias das crianças, delineámos as seguintes questões de pesquisa:

- 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?
- Quais as representações dos educadores de infância relativamente: (i) Aos *saberes básicos*? (ii) Às estratégias para o seu desenvolvimento? (iii) Aos contributos/limitações da respetiva formação inicial para o seu desempenho profissional?
- Quais as representações dos pais relativamente: (i) À ação educativa pré-escolar? (ii) Ao seu próprio papel na construção dos *saberes básicos* a desenvolver pelas crianças?
- Quais as competências a promover na formação dos futuros educadores para que se tornem facilitadores da construção de ambientes educativos favoráveis ao desenvolvimento dos saberes considerados básicos?
- O estudo incidiu sobre as representações dos educadores de infância em exercício de funções no distrito de Bragança e as dos pais (ou seus representantes legais) das crianças que frequentavam a educação pré-escolar. A recolha de dados decorreu no ano letivo 2006/2007 e a amostra integrou 229 educadores de infância<sup>92</sup> e 1340 pais/família.

<sup>92</sup> No grupo de educadores a população considerada foi o conjunto de profissionais que exerciam funções nas instituições pré-escolares, entre os quais, se encontravam, na rede pública, alguns educadores que, no momento da inquirição, estavam sem atividade letiva atribuída, mas que colaboravam no desenvolvimento da mesma, e outros, da rede privada, a trabalhar com grupos da faixa etária dos 0 aos 3 anos, mas que acompanhavam as crianças desde a sua entrada até à saída da instituição. Trata-se de características que retratam modos diversos de funcionamento das instituições e que procurámos não ignorar, no sentido de melhor podermos obter e compreender as representações deste grupo profissional.

Como instrumento principal de recolha de dados recorreremos à inquirição por questionário, dirigido um, a cada um destes grupos, mas incluindo algumas questões comuns. Como técnica e fonte complementar de dados, recorreremos à inquirição por entrevista (semi-estruturada) a 6 educadoras, membros dos conselhos executivos de agrupamentos de escolas<sup>93</sup> de diferentes concelhos do mesmo distrito e cujas funções de administração e gestão lhes permitiam ter uma perspetiva mais global das problemáticas em estudo.

Os instrumentos de recolha e de análise da informação foram validados de modo a garantir a sua fiabilidade e credibilidade. Para tratamento da informação dos questionários recorreremos a procedimentos de análise estatística<sup>94</sup>, para as questões de resposta fechada e semi-fechada ou de escolha múltipla (Pardal & Correia, 1995; Moreira, 2004) e à análise de conteúdo (Bardin, 1995; Esteves, 2006) para as questões de resposta aberta, bem como para análise da informação obtida através das entrevistas. O recurso a diferentes técnicas e instrumentos de recolha de informação assentou na ideia de que a sua complementaridade permitiria cruzar e confrontar diferentes pontos de vista e, com base no princípio de recursividade, colocar em evidência diferentes dimensões da realidade em estudo, obtendo delas uma visão global e integrada.

Admitindo a influência de fatores pessoais, profissionais e contextuais nas representações expressas pelos participantes, e pretendendo averiguar a proximidade/divergência da opinião no interior de cada grupo, procedemos à análise dos resultados por relação com as seguintes variáveis: ao nível do grupo de educadores, o *tempo de serviço* e a *rede nacional de educação pré-escolar* em que exercem funções (*pública e privada*) e ao nível do grupo de pais, a *idade*, as *habilitações académicas* e o *contexto sociogeográfico* (*urbano, medianamente urbano e rural*). Uma vez que o estudo, na sua modelização, contemplou um conjunto diversificado e alargado de sujeitos, com algumas características socioculturais comuns, mas também com muitas outras diferentes, admitimos que poderia permitir a obtenção de dados úteis e pertinentes para compreender os modos de entender a ação e a formação em educação de infância.

## Análise e discussão dos resultados

Considerando o objetivo geral e as questões que orientaram o estudo, procedemos a uma leitura crítico-reflexiva dos resultados, procurando descodificar a perspetiva

<sup>93</sup> Passamos a indicar este grupo de participantes, como *membros da direção* dos Agrupamentos.

<sup>94</sup> Utilizando o *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 19.

dos participantes sobre os *saberes básicos a desenvolver na educação pré-escolar*, as *estratégias para promovê-los*, a *formação e atividade profissional* e as *competências a promover na formação dos futuros educadores de infância* para que possam tornar-se potencialmente capazes de favorecer o seu desenvolvimento, no quadro de práticas educativas de qualidade.

## Saberes básicos a desenvolver na educação pré-escolar

No que se refere aos *saberes básicos a desenvolver* pelas crianças da faixa etária pré-escolar, a proximidade e complementaridade de perspetivas teóricas referenciadas deixam perceber a importância de proporcionar às crianças a possibilidade de *aprender a aprender*, *aprender a comunicar adequadamente*, *aprender a exercer a cidadania de forma ativa e responsável*, *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 autocontrolo. Trata-se de saberes não circunscritos a um ou outro domínio do saber na sua formatação disciplinar, mas de natureza transversal às diferentes áreas e domínios curriculares e que, retomando o referencial teórico que enquadrou o estudo, se tornam facilitadores da formação integral e integrada da criança no quadro de uma aprendizagem a desenvolver ao longo da vida e de valorização, nesse processo, dos diferentes contextos em que cada qual se integra. Apontam para uma estrutura de saber de natureza multidimensional, complexa e integradora dos pilares essenciais, para que cada qual possa implicar-se na construção do seu próprio saber, continuar a aprender e exercer a cidadania, na linha de uma progressiva autonomia e assunção de responsabilidades em função das respetivas possibilidades.

No que se refere às *representações acerca dos saberes básicos* dos três grupos de sujeitos que participaram no estudo (educadores, pais e membros da direção dos Agrupamentos), a leitura transversal dos resultados, e embora nem todos enfatizem as mesmas dimensões, permite perceber proximidade e consonância entre os seguintes saberes: *aprender a exercer a cidadania*; *aprender a ser*; *aprender a aprender*; *aprender a desenvolver o pensamento crítico* e *aprender a comunicar*.

No que se refere a *aprender a exercer a cidadania*, a ideia de *aprender a respeitar regras sociais*, surge relevada pelos três grupos, mas acentuando ainda o dos educadores e o dos pais a importância de *aprender a cooperar* e de *aprender a assumir responsabilidades*, o que deixa perceber a valorização da vertente axiológica, de modo a que as crianças se tornem capazes de agir no quadro de uma ética de responsabilidade, tolerância e solidariedade.

Ao nível de *aprender a aprender* é sublinhada a importância de cada qual *aprender a conhecer-se a si próprio*, *conhecer aqueles com quem se relaciona* e

*conhecer o mundo natural e social* em que se integra, o qual, de acordo com Morin, Motta e Ciurana (2004) pode ampliar-se à escala de uma visão planetária.

Quanto a *aprender a ser*, é um saber no qual os educadores e os pais fazem convergir a ideia de *aprender a desenvolver a autoconfiança* e os membros da direção dos Agrupamentos acentuam a importância de aprender a *ter iniciativa* e *autocontrolo*, saberes que, em conformidade com Hohmann e Weikart (2009), podem entender-se como “os alicerces das relações humanas” e os “constituintes fundamentais do bem-estar social e emocional das crianças” (p. 65).

No que se refere a *aprender a desenvolver o pensamento crítico* é um saber valorizado pelos educadores e pelos membros da direção dos Agrupamentos, ideia que hoje assume particular acuidade para que cada qual se torne capaz de pensar de forma autónoma e esclarecida, mas que, conforme os resultados também permitem verificar, surge pouco valorizado pelo grupo de pais.

Quanto a *aprender a comunicar* verifica-se que é uma dimensão à qual os pais e os membros da direção dos Agrupamentos atribuem maior importância, relevando este último grupo o uso de diferentes meios de expressão. O conjunto de saberes destacados pelos participantes encontram alguma consonância com outros estudos (Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão, 2004; Vasconcelos, 2009), podendo entender-se como fundamentais para que todos possam compreender, pensar e relacionar-se melhor e, desse modo, agir de forma ativa, crítica e responsável na realidade em que se integram, cooperando na sua transformação.

Para aprofundamento desta questão, procurámos ainda analisar as representações dos educadores e dos pais acerca das *finalidades da educação pré-escolar*. Os resultados permitem verificar que as mais valorizadas vão ao encontro das definidas nos documentos legislativos, mas atribuindo-lhe, os grupos, ênfases diferenciadas, apontando os pais para uma perspetiva mais restrita de cidadania, que remete para a vida escolar e os educadores para uma visão mais alargada do conceito, que pressupõe a integração na vida em sociedade. Todavia, a ideia de preparação para a vida escolar relevada pelos pais parece afastar-se da ideia tradicional de pretenderem, sobretudo, que as crianças aprendam a contar e a escrever números ou aprender a descobrir a linguagem escrita, mas também a entendê-la como mero lugar de brincadeira ou convívio, uma vez que atribuíram menor classificação a afirmações que iam nesse sentido. Tendo ainda em conta a valorização de finalidades que se prendem com a *aprendizagem ao longo da vida* e o *desenvolvimento da autonomia das crianças*, parece-nos poder concluir que os pais veem na educação pré-escolar um contexto de desenvolvimento de saberes considerados fundacionais para o sucesso na vida escolar, ao longo da vida, mas também para a construção identitária, afirmação pessoal e cidadania presente e futura. As diferenças entre os modos de perceber algumas finalidades e saberes alertam para a importância destas dimensões

serem objeto de reflexão conjunta entre educadores e pais, em ordem a uma maior proximidade de princípios educativos e elevar a qualidade das experiências educativas proporcionadas às crianças.

Procurámos também atender às representações dos educadores sobre os fatores que podem comprometer o desenvolvimento dos saberes básicos. Os resultados destacam a *formação dos educadores*, seguida da *articulação entre a instituição pré-escolar e a família*, como os fatores de interferência mais relevantes. Trata-se de preocupações subjacentes a este estudo e que permitem acentuar, à semelhança do apontado nos relatórios da OCDE (2001, 2006), que é necessário investir na formação dos profissionais e na articulação entre as duas instituições, visando a complementaridade formativa que, também, ao nível da legislação se prevê.

## Estratégias para o desenvolvimento dos saberes básicos

Ao nível das estratégias para o desenvolvimento dos saberes básicos foram considerados três âmbitos de intervenção, que têm a ver com a *ação dos educadores* propriamente dita, o *papel dos pais/família na construção dos saberes básicos a desenvolver pelas crianças* e a *interação instituição pré-escolar e pais/família*.

Quanto à *ação dos educadores* foram submetidas à apreciação por este grupo, estratégias que têm a ver com a *organização do ambiente educativo*, a *planificação e avaliação*, a *ação e relação educativa* e a *interação com os pais/família*. Os resultados apontam para uma concordância genérica dos educadores com princípios educativos de matriz socioconstrutivista e ecológica, indo ao encontro do definido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e no Perfil de desempenho profissional do educador de infância. Porém, deixam também perceber a existência de algumas práticas de cariz mais tradicionalista, tais como as de centrarem no adulto algumas decisões e o recurso a “fichas de trabalho” normalizadas que se encontram disponíveis no mercado. Os resultados permitem ainda entender que os educadores com mais tempo de serviço e, por isso mais experientes, tendem para perspectivas de ação e de relação educativas mais centradas na ação das crianças.

No que se refere ao *papel dos pais/família na construção dos saberes básicos a desenvolver pelas crianças*, os resultados obtidos através desse grupo evidenciam uma opinião favorável à criação de um ambiente familiar que favoreça o desenvolvimento da autoconfiança, cidadania, nas suas diferentes dimensões como aprender a ser solidário, respeitar regras sociais e conviver democraticamente com os outros, e também da implicação das crianças na resolução de problemas e na reflexão sobre o que observam e fazem. Porém, verificam-se algumas reservas em relação a práticas que têm a ver com a realização de escolhas e a mobilização

de recursos para a ampliação de conhecimentos. Os resultados permitem ainda verificar que existem diferenças quanto ao modo dos pais entenderem as estratégias que utilizam ao nível do *acompanhamento da ação educativa* pré-escolar, da *relação educativa com a criança* e da *organização do ambiente educativo*, apresentando representações mais positivas os que possuem habilitações académicas de nível mais elevado, que vivem em contexto urbano e que integram uma idade intermédia, entre 28 e 40 anos. Alguns destes fatores encontram-se interligados, como o dos pais de contextos rurais apresentarem habilitações académicas mais baixas, por comparação com os de contexto urbano.

Quanto à *interação instituição pré-escolar e pais/família*, os resultados evidenciam o reconhecimento da importância dos *meios de interação* utilizados, mas também a necessidade de melhorar a *cooperação solicitada aos pais pela instituição pré-escolar*, manifestando estes uma opinião menos positiva do que os educadores sobre esse processo. No que se refere ao(s) *conteúdo(s) abordado(s)* entre educadores e pais, os resultados recolhidos através do grupo de pais revelam que incidem, por ordem decrescente de abordagem, sobre o *comportamento e atitudes das crianças*, os *seus progressos ou dificuldades*, as *atividades educativas*, os *problemas de saúde*, os *saberes a desenvolver pelas crianças*, as *normas de funcionamento da instituição* e a *gestão dos tempos da rotina diária*. Embora com resultados francamente positivos, estes deixam perceber que a abordagem pode ser melhorada.

Quanto aos *meios de interação que deveriam ser mais utilizados*, os resultados evidenciam claramente que a preferência dos pais incide sobre as *reuniões*, deixando perceber a necessidade de repensar a frequência com que são desenvolvidas e o(s) conteúdo(s) nelas abordados. Esta ideia pode entender-se acentuada pelos resultados relativos a outra questão em que, apesar dos pais manifestarem conhecer o que as crianças aprendem e fazem na educação pré-escolar, indicam que, à semelhança do observado em outros estudos, esse conhecimento é obtido essencialmente através do *diálogo com a criança* e do *diálogo com os profissionais*. Importa ainda ter em conta os constrangimentos, indicados por alguns pais, ao nível da conjugação do horário para estabelecer esse diálogo com o educador de infância do(a) filho(a). Assim e como os resultados também permitem perceber, é importante repensar as oportunidades de interação educadores e pais, tendo-se observado que os pais que contactam com maior regularidade com o educador de infância do(a) filho(a) são também aqueles que indicam conhecer melhor o que ele(a) faz e aprende na educação pré-escolar. Nesta linha, pode concluir-se que importa 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.

## Formação e atividade profissional

Partindo do pressuposto que para promover práticas facilitadoras de melhores oportunidades de aprendizagem é preciso agir ao nível da formação, procurámos compreender como eram percebidos pelos educadores os *contributos do curso de formação inicial para o desempenho profissional*. Os resultados permitem verificar que os educadores os entendem como positivos para o desenvolvimento da maioria das competências requeridas pela sua atividade profissional. Porém, ao nível da *resolução de problemas em situações novas e não previsíveis* e da *articulação e interação com as famílias e comunidade* situaram esses contributos apenas num nível médio de relevância, deixando perceber a necessidade de desenvolver esforços para melhorar a formação nesses domínios. Foi ainda possível verificar que em relação ao desenvolvimento de conhecimentos em domínios como o *da matemática, da expressão musical e do conhecimento do mundo* foram os educadores com menos tempo de serviço e, por conseguinte, de formação mais recente, que lhe atribuíram maior relevância. Trata-se de resultados animadores, tanto mais que, nos últimos anos, o Ministério da Educação apoiou a publicação de documentação e o desenvolvimento de formação nesses domínios.

Em relação à formação no âmbito da interação com as famílias, foi possível verificar através das opiniões indicadas, quer pelos educadores, quer pelos membros da direção dos Agrupamentos, que esta é uma área pouco contemplada ao nível da formação inicial e contínua. Porém, e curiosamente não é das áreas em que estes participantes indicam encontrar mais dificuldades, podendo entender-se que as competências exigidas para o desempenho deste tipo de tarefas possam ser promovidas a partir dos contributos de outro tipo de contextos ou processos formativos.

Em relação às *dificuldades* que a atividade profissional coloca aos educadores, os resultados permitem verificar que, quer este grupo, quer o dos membros da direção dos Agrupamentos, indicam que se centram, por ordem decrescente de preocupação, em torno do *desempenho profissional*, das *condições de exercício da atividade profissional*, do *desenvolvimento da ação educativa* e da *participação na escola e relação com as famílias*. No que se refere ao desempenho profissional, para além da valorização deste aspeto, surgem particularmente relevadas as preocupações que dizem respeito a *obter uma avaliação positiva e ser respeitado(a) no campo da educação*.

Quanto à *dimensão condições de exercício da atividade profissional* o índice de preocupação mais elevado tem a ver com a *instabilidade profissional*, seguindo-se-lhe por ordem decrescente, *a falta de materiais pedagógicos*, *sentir desmotivação profissional* e *a falta de tempo livre*. Os resultados permitem verificar algumas diferenças no modo como o grupo de educadores entende as dificuldades que

dizem respeito ao *exercício da atividade profissional e à participação na escola e relação com as famílias*, sendo as primeiras mais acentuadas pelos educadores da rede pública e as segundas pelos educadores da rede privada, surgindo estas, particularmente, sublinhadas pelos educadores menos experientes.

Quanto às *estratégias usadas para ultrapassar as dificuldades sentidas e aprofundar os saberes profissionais*, os resultados evidenciam que as mais valorizadas por educadores e membros da direção dos Agrupamentos são as que se referem a atividades de *formação*, incluindo a vertente da autoformação (leituras, pesquisas, participação em debates, seminários...), a *formação contínua* e a *formação especializada*. Os dados relativos às opiniões destes últimos permitem perceber que tem havido, por parte destas instituições, a preocupação em facilitar o acesso a esse tipo de atividades, mas também que o número limitado de educadores que integram alguns Agrupamentos e concelhos parece constituir-se como fator inibidor ao desenvolvimento de formação específica na área da educação de infância. É, ainda, valorizado o recurso a *reuniões* e à *interação dialógica*, atribuindo os educadores maior relevância a este último meio de informação, mas tal não se verifica com os membros dos órgãos de direção dos Agrupamentos que valorizam mais o primeiro.

Pode, assim, concluir-se que para os educadores superarem dificuldades e aprofundarem saberes profissionais são valorizadas diferentes fontes de informação, mas que poderia trazer benefícios, sobretudo aos Agrupamentos com número reduzido de educadores, promover iniciativas de formação e diálogo com um número mais alargado de participantes. Percebe-se ainda a necessidade e urgência de redefinir as políticas educativas, em ordem a minorar as dificuldades relevadas pelos participantes do estudo e que, no atual quadro de restrição económica e crescente crise social, têm vindo a agravar-se.

## Competências a promover na formação dos educadores de infância

No que se refere às *competências a promover na formação dos futuros educadores de infância*, as sugestões expressas pelos três grupos de participantes apontam para o desenvolvimento de um perfil de competência de natureza multidimensional, procurando incluir articuladamente saberes que se referem ao *conhecimento profissional*, ao *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*, à *participação na escola e relação com a família/comunidade* e ao *desenvolvimento profissional*. Os resultados evidenciam, na sua globalidade e complementaridade, que as opiniões indicadas incidem no desenvolvimento dos seguintes saberes/competências:

- *Dimensão conhecimento profissional*: conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimentos dos fins, dos objetivos e valores

educacionais, conhecimento das orientações curriculares e conhecimento de si próprio;

- *Dimensão desenvolvimento do ensino e da aprendizagem:* competências ao nível da planificação, ação educativa, comunicação/relação, observação, avaliação, integração do currículo, resolução de problemas em situações novas e não previsíveis; supervisão do processo de aprendizagem; utilização das tecnologias de informação e comunicação e da diferenciação pedagógica;
- *Dimensão participação na escola e relação com a família/comunidade:* competências de interação com as famílias e a comunidade;
- *Dimensão desenvolvimento profissional:* competências ao nível da ética profissional, aprendizagem ao longo da vida e investigação.

Entre as sugestões que são comuns aos três grupos encontram-se o *conhecimento de conteúdo*, o *conhecimento pedagógico geral* e as *competências de interação com as famílias*, relevando a importância do domínio de conteúdos, metodologias a adotar e competências para a interação com aqueles que são os principais responsáveis pela educação das crianças, isto é, os pais/família. Em relação a este último aspeto, as opiniões expressas pelo grupo de educadores deixam perceber, mais uma vez, alguma indefinição, pois, embora esta indicação possa entender-se como indo ao encontro do colmatar de lacunas identificadas ao nível da sua própria formação inicial e contínua, a verdade é que numa outra questão não as situaram entre as mais valorizadas. Pode, por isso, concluir-se que se torna importante clarificar que o trabalho com as famílias requer a mobilização de competências profissionais de natureza relacional, pedagógica e científica, que é preciso promover ao nível da formação profissional.

No que se refere às competências relevadas, apenas, por cada um dos grupos, é de ter em conta a valorização, por parte dos educadores, das que se referem à *resolução de problemas em situações novas e não previsíveis*, o que pode entender-se como indo ao encontro do colmatar das lacunas identificadas ao nível da formação inicial e contínua. Os pais relevam competências que têm a ver com a utilização das *tecnologias da informação e da comunicação* e os membros da direção dos Agrupamentos as de *investigação*, de *integração do currículo*, *avaliação e observação*, incidindo em campos sobre os quais se observa um crescente reconhecimento da necessidade de investimento, para que cada um se torne capaz de lançar um novo olhar sobre as práticas educativas, no sentido de melhor poder promovê-las, compreendê-las e partilhá-las.

Pode, assim, concluir-se que os contributos apresentados, pelos três grupos de participantes envolvidos no estudo, devem ser tidos em conta pela atualidade e pertinência das competências sugeridas, bem como pela consonância, quer com as linhas orientadoras da formação e do perfil de desempenho profissional dos

educadores de infância, quer com o definido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Permitem acentuar a importância de pensar os currículos de formação de modo a favorecer o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais que ajudem os futuros profissionais a tornarem-se capazes de responder, de forma positiva, aos desafios e exigências que a atividade profissional em educação de infância coloca, no quadro de uma formação e desenvolvimento ao longo da vida.

## 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, salientando a importância de favorecer:

- O desenvolvimento de saberes que permitam às crianças aprenderem a pensar, conhecer, exercer a cidadania, comunicar, resolver problemas, agir com autoconfiança e ser, numa (con)vivência regulada eticamente;
- A construção de ambientes educativos facilitadores do desenvolvimento desses saberes, o que supõe relação, coerência, complementaridade e articulação entre os diferentes agentes e contextos educativos em que as crianças se integram;
- Uma comunicação bidirecional que contribua para elevar a qualidade da ação educativa em cada contexto, isto é, da instituição pré-escolar e da família das crianças, e da relação entre ambos, no quadro de apoio mútuo e de partilha de (in)formações e decisões;
- A reflexão conjunta e sistemática de educadores e pais, em ordem a uma maior proximidade e acerto de práticas e princípios educativos;
- A construção de uma cultura profissional que se torne facilitadora de uma abordagem curricular integradora, que favoreça o diálogo, a cooperação e a articulação entre os diferentes intervenientes e contextos educativos, em que a criança se integra ou vai integrar-se, em particular com as famílias e instituições do Agrupamento ou outras;
- O investimento na qualidade da formação, à luz dos desafios que coloca o desenvolvimento de uma ação educativa orientada para a construção dos saberes considerados essenciais para todos;
- O desenvolvimento de um perfil amplo de competência profissional que permita aos educadores tornarem-se capazes de agir em contextos socioeducativos de natureza plural, complexa e instável e de assumir neles um posicionamento crítico e inovador;

A construção de uma perspetiva identitária de tipo transformador, que possibilite aos futuros educadores promover dinâmicas geradoras de práticas coerentemente articuladas e orientadas para a ação e para a criação de oportunidades de aprendizagem de qualidade.

## Referências bibliográficas

Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2009). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores* (2.ª ed.). Mangualde: Edições Pedagogo.

Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Cachapuz, A., Sá-Chaves, I. & Paixão, F. (2004). *Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Século XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Cacero, T. (2004). Abertura. In Conselho Nacional de Educação (Org.). *Educação e família* [Seminários e Colóquios] (pp. 21-24). Lisboa: CNE.

Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas, SEC (2000). Retirado de [www.alv.gov.pt/dl/memopt.pdf](http://www.alv.gov.pt/dl/memopt.pdf).

Conselho da União Europeia (2011). Conclusões do Conselho sobre a educação pré-escolar e cuidados para a infância: proporcionar a todas as crianças as melhores oportunidades para o mundo de amanhã. *Jornal oficial da União Europeia*. Retirado de [Eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=175/](http://Eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=175/), 8-10.

Conselho Nacional de Educação (2012). *O Estado da Educação 2012. Autonomia e Descentralização*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Delors, J. (Coord.) (1996). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.

Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. Lima & J. Pacheco, *Fazer Investigação: Contributos para elaboração de dissertações e teses* (pp.105-126). Porto: Porto Editora.

Hohmann M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança* (5.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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

Le Moigne, J.-L. (1999). *O construtivismo dos Fundamentos* (Vol. I). Lisboa: Instituto Piaget.

Marques, R. (1996). Educação de infância e ensino básico: diferenças de envolvimento. *Noesis*, n.º 39, 29-31.

- Miles, M. & Huberman, M. (2005). *Analyse des données qualitatives* (2.ª ed.). Bruxelles: De Boeck & Larcier S.A.
- Ministério da Educação (2010). Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar. Retirado de <http://metasaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>
- Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: ME/DEB.
- Moreira, J. (2004). *Questionários: teoria e prática*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Instituto Piaget: Livros Horizonte.
- Morin, E., Motta, R. & Ciurana, E-R. (2004). *Educar para a era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humanos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- OCDE (2001). *Starting strong. Education and Skills*. Paris: OCDE
- OCDE (2006). *Starting strong II. Early childhood education and care*. Paris: OCDE.
- Palos, A. (2002). "ir lá para quê?..." Concepções e práticas de relação entre famílias e jardins de infância. In J. Lima (Org.), *Pais e professores: um desafio à cooperação* (pp. 211-249). Porto: Edições Asa.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Roldão, M. C. (2009). Que Educação queremos para a infância. In I. Alarcão (Coord.) & M. Miguéns (Dir.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 99-113), (Estudos e relatórios). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Sá-Chaves, I. (2011). *Formação, Conhecimento e Supervisão. Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais* (3.ª ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. & Alarcão I. (2011). O conhecimento profissional do professor: análise multidimensional usando representação fotográfica. In I. Sá-Chaves, *Formação, Conhecimento e Supervisão. Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais* (3.ª ed.) (pp. 53-65). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Zabalza, M. (2004). Práticas en la educación infantil: transversalidad y transiciones. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, n.º 6, 7-26.

## Legislação

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto – Perfil Geral de Desempenho de Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto – Perfil Específico de Desempenho de Educadores de Infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-escolar.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro – Regime jurídico da habilitação profissional para docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.



9 789727 894260

ISSN 978-972-769-426-0

## Educar, Investigar e Formar. Novos Saberes.

"(...) Neste sentido, ensaia uma nova epistemologia do ato investigativo que funde, na sua função de continuada atualização do próprio conhecimento, a natureza (trans)formativa dos sujeitos e dos contextos envolvidos. Retomando um *leit motiv* que atravessa os estudos, trata-se de investigar para compreender e de compreender para agir e transformar, numa linha de desenvolvimento humano recursivo, que recolhe do enraizamento cultural, do compromisso social e, também, do pensamento sistémico e crítico os seus inestimáveis contributos. (...)

(...) De algum modo, na história do conhecimento e no debate quanto aos seus modos de produção, este estudo vai em contracorrente, na tentativa de resistência à perda de humanidade que os movimentos dominantes de mercantilização, próprios das visões economicistas preponderantes, tendem a fazer alastrar, procurando uma outra consciência e outras formas mais solidárias de ser, de aprender, de pensar, de construir e de produzir conhecimento. (...)"

Idália Sá-Chaves

"(...) A todos os leitores, desejamos que as apropriações críticas e contextualizadas da reflexão proposta possam também, em cada lugar e em cada tempo, constituir fator de inovação e de reinvenção de saberes que assim, e no futuro que adivinham, serão sempre novos. (...)"

Nilza Costa



universidade de aveiro  
centro de investigação em didática e  
tecnologia na formação de formadores



universidade de aveiro  
departamento de educação



Fundação para a Ciência e a Tecnologia



COMPETE

Programa Operacional de Factos e Competências



INSTITUTO  
DE GESTÃO DE  
LIDERANÇA E  
INOVACÃO



UNião Europeia

Programa Operacional