

# INVESTIGAÇÃO E ENSINO: contornos e contributos na formação inicial de educadores de infância

**Maria Pacheco Figueiredo**

*Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação e CI&DEI, mfigueiredo@esev.ipv.pt*

## Resumo

A ideia de professor/a investigador/a tem uma herança pedagógica muito rica. No atual enquadramento da formação inicial de professores em Portugal existe a expectativa de que os futuros professores desenvolvam uma atitude investigativa o que tem conduzido à introdução de trabalho de investigação em ligação com as práticas de ensino supervisionadas. Neste capítulo, analisam-se estudos realizados acerca da perspetiva dos formandos sobre a experiência de realizar investigação durante a formação. Com esta análise de resultados, pretende-se destacar a variabilidade existente do ponto de vista das formas de experienciar o processo. Esta variabilidade articula-se com as possibilidades distintas de propósito para a introdução de trabalhos de pesquisa na formação inicial. Num processo complexo como a formação inicial, o conhecimento das experiências e a atenção ao propósito, rumo e resultado das práticas revela-se essencial. Este capítulo inclui, ainda, um foco na especificidade da Educação de Infância nestes processos formativos.

Palavras-chave: investigação sobre as práticas, professor investigador, formação inicial de professores, educação de infância.

## Abstract

The concept of teacher/researcher has a very rich pedagogical heritage. In the current framework of initial teacher education in Portugal, future teachers are expected to develop a research attitude through the introduction of research work in connection with supervised teaching practices. This chapter presents an analysis of studies on the student teachers' perspective on the experience of conducting research during their initial teacher education. This analysis of the studies' results aims at highlighting the existing variability of ways of experiencing the process. This variability is linked to the different possibilities or purposes for the introduction of research work in initial teacher education. In a complex process such as initial teacher education, knowledge of experiences and attention to the purpose, direction and result of practices is essential. This chapter also includes a focus on the specificity of early childhood education in these education processes.

Keywords: teacher-research, practitioner research, initial teacher education, early childhood education.

## 1. INTRODUÇÃO

Diferentes perspetivas sobre a orientação e a operacionalização de uma dimensão investigativa na formação de professores coexistem nacional e internacionalmente. A nível europeu, tem sido consensualizada a introdução a processos investigativos na formação inicial, ainda que vários dilemas e zonas de tensão existam (Figueiredo, 2014). Os argumentos a favor tendem a aproximar-se de pelo menos uma das perspetivas elencadas (Figueiredo, 2017):

- a) a presença de investigação na formação é considerada necessária para que os professores valorizem a investigação para as suas práticas, capacitando-os igualmente para colaborar com a realização de investigação de forma informada e eficiente;
- b) na formação inicial é importante que os futuros professores aprendam a identificar, relacionar, criticar e mobilizar conhecimento disponível relevante para a análise e apoio das suas decisões e ações, para serem consumidores críticos de investigação;
- c) o desenvolvimento de uma atitude investigativa permite que os futuros professores baseiem decisões em investigação, em articulação com outros argumentos como os baseados na experiência profissional, pelo que, além de consumir criticamente resultados da investigação, destaca-se a capacidade de usar a investigação no ensino;
- d) o envolvimento em processos de pesquisa resulta em desenvolvimento profissional para os docentes pelo que, desde a formação inicial, é importante capacitar os professores para aprenderem a partir da análise das suas práticas;
- e) à formação inicial compete preparar os professores para serem agentes de mudança através da produção de conhecimento – partilhado, criticado e difundido – relevante para os seus contextos, mas

também para a profissão, permitindo que, na discussão e política educativa, a voz dos professores seja ouvida de forma sustentada.

Quando a formação de professores é desenvolvida em instituições de ensino superior, a realização de investigação pelos futuros professores articula-se com a igualmente complexa relação entre ensino e investigação com que os docentes do ensino superior se debatem há várias décadas (Arroz, 2005; Sousa et al., 2019). De forma progressiva, em Portugal, com as mudanças no regime de habilitação docente e na formação inicial de professores, as instituições de formação de professores têm adotado práticas coincidentes com o propósito de desenvolver uma atitude investigativa (Cavadas & Linhares, 2014; Linhares & Cavadas, 2013; Pereira, 2009; Russell & Flores, 2020). A realização de investigação no âmbito da formação inicial tem, assim, sido entendida como um objetivo de formação, sem perder de vista que é uma forma de aprender algo de forma aprofundada. Os significados e propósitos de incluir uma dimensão investigativa na formação inicial de professores nem sempre são, no entanto, coerentes com outras dimensões dos projetos formativos das instituições e o seu impacto no perfil e conhecimento dos futuros docentes depende de vários fatores.

Neste capítulo, analisam-se resultados de estudos que revelem como é experienciada a realização de investigação na formação inicial de professores pelos próprios formandos. Com a revisão focada nas perspetivas dos futuros docentes, pretende-se aferir se o processo se articula com os propósitos e se é possível detetar alguma especificidade no que respeita à Educação de Infância.

## **2. ESTUDOS SOBRE A REALIZAÇÃO DE INVESTIGAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

Não existem muitos estudos sistemáticos que abordem a realização de investigação na formação de professores. Esta situação resulta da escassez de objetos de estudo, dado o pouco investimento, ao nível da formação inicial, nesses processos formativos (Bergmark & Erixon, 2020; Fichten & Meyer, 2008, 2011; Figueiredo, 2013), mas também de abordagens parcelares e isoladas por parte dos estudos realizados (Gonçalves & Silva, 2019; C. Martins et al., 2016; Pires, 2020). A atenção dada às conceções de investigação (Arroz, 2005; Kiley & Mullins, 2005; Vermunt, 2005; Yang & Yuan, 2020) tem conduzido à realização de algumas incursões sobre a forma como futuros professores entendem os processos de produção de conhecimento, mas sem ligação com a especificidade do seu conhecimento profissional ou da utilização futura em contextos educativos. Dadas as preocupações que orientam este capítulo, centrámos a revisão de estudos sobre realização de investigação na formação inicial de professores em exemplares que assumissem uma perspetiva de professor/a investigador/a como enquadramento conceptual, procurando promover essa dimensão. Excluíram-se, assim, estudos sobre conceções acerca da investigação que, apesar de realizados junto de futuros professores, se centravam em experiências de formação sobre metodologia de investigação sem ligação explícita, nem propósito assumido, à utilização das competências desenvolvidas por um/a profissional reflexivo/a. Dadas as características deste trabalho, também se considerou a formação inicial como contexto privilegiado, não integrando estudos que se debruçaram sobre experiências com professores em exercício.

Transversalmente aos estudos analisados, e encontrando ressonância nos estudos com professores, destacam-se dois aspetos que caracterizam a investigação sobre a investigação realizada por professores. Em primeiro lugar, verifica-se uma predominância de estudos que investem na avaliação de experiências de formação específicas, muitas das vezes conduzidas pelos próprios investigadores ou a eles próximas. Se a perspetiva interna e o conhecimento aprofundado da situação podem ser considerados vantagens para as análises realizadas, a discussão dos resultados é restrita e muito específica. Em segundo lugar, é identificada por vários autores uma tensão ao nível das formas de implementar uma dimensão de investigação na formação inicial de professores relacionada com o tipo de investigação a promover: entre a relevância para os contextos e trabalho docente e o cumprimento dos requisitos académicos da investigação. Esta tensão resulta da ligação aos propósitos com que a investigação é introduzida na formação inicial (Figueiredo, 2013), mas também herda elementos de discussões mais amplas sobre o que conta como investigação em educação e como é que a investigação desenvolvida por professores é apreciada nesse processo (Lüdke & Cruz, 2011).

Como base para esta análise, mobilizaram-se duas revisões sobre estudos acerca da inclusão de investigação realizada por práticos na formação inicial de professores: o trabalho de Grossman (2005) para a revisão da AERA (American Educational Research Association) sobre formação de professores, editada por Cochran-Smith e Zeichner (2005), e a tese de doutoramento de Barnatt (2009), orientada também por Cochran-Smith. Posteriormente, e tendo em conta que ambos estes empreendimentos focam o contexto norte-americano, foram analisados estudos desenvolvidos noutros contextos. Três

áreas geográficas destacaram-se por se revelarem profícuas em produção acerca do tópico: Finlândia e Suécia, onde a formação de professores inclui a realização de investigação desde há algumas décadas, verificando-se investimento no acompanhamento e discussão destas práticas; Brasil, onde autoras como André (2001a, 2001b, 2001c) e Lüdke (2001, 2005a, 2005b, 2008; Lüdke et al., 2009; Lüdke & Boing, 2004; Lüdke & Cruz, 2005) têm discutido a temática, quer antes quer depois da introdução de pesquisa pelos professores na legislação sobre formação de professores (Bortolini, 2009; Ens, 2006); Austrália e Nova Zelândia, onde a educação de infância se tem revelado como área da política educativa particularmente sustentada na participação de professores na discussão e construção do currículo, como se verificou no caso das *Learning and teaching stories* como ferramenta de avaliação das crianças (Carr et al., 2002).

## 2.1. Percursos e impactos formativos

O início dos processos de investigação no âmbito da formação inicial revela-se como um período preenchido por receios diversos acerca da realização dos estudos. Inquietações relativas ao tempo necessário e ao desenvolvimento de competências específicas, distintas das do ensino ainda que relacionadas, são relatadas como o ponto de partida da maioria dos formandos que participam em processos de investigação na sua formação (Barnatt, 2009; Grossman, 2005; Lüdke et al., 2009; Moreira et al., 2006; Orwehag, 2008). No estudo de Eklund (2009), são relatados sentimentos opostos: por um lado, entusiasmo e expectativa, por outro lado, preocupação, insegurança e ansiedade perante uma tarefa exigente (em termos de tempo e trabalho). Esta dualidade fora já relatada por Lendahls Rosendhal, em 1998, também no contexto nórdico, sendo a 'tese' perspetivada como frustrante e inspiradora, fonte de exigências conflitantes e de oportunidades de aprendizagem (cit. por Orwehag, 2008). A divisão do tempo e do trabalho entre o estágio e a investigação surge nos resultados (Eklund, 2009; Libório, 2010), assim como a preocupação acerca da receção dos locais de estágio e dos orientadores cooperantes ao desenvolvimento dos estudos (Christenson et al., 2002).

Analisando a relação entre prática e investigação, os formandos revelam uma rejeição inicial do sentido de realizar pesquisa na formação de professores, sentimento esbatido ao longo do processo e contrariado no seu final, quando os respondentes afirmam contributos variados. Na revisão que realizou, Barnatt (2009) concluiu que não existia uma expectativa clara de que a formação inicial incluísse a realização de investigação, pelo que os candidatos aos programas de formação se confrontavam com o requisito de realizar investigação sem que incluíssem essa dimensão na sua representação do que é ser professor. Por exemplo, Orwehag (2008), com base num questionário apresentado a estudantes da formação inicial na Suécia, apreciou a perspetiva dos futuros professores sobre a utilidade da realização de um projeto de investigação para o trabalho como docentes. As respostas dos alunos refletem a desconexão sentida entre realizar investigação e o que se espera ser o futuro profissional como professor, expressa na frase que a autora escolheu para título do artigo *But I'm going to be a teacher, not a researcher!* (p. 49). Se, no início do processo, a maioria expressava dúvidas sobre a relevância do processo, as aprendizagens em termos de sistematicidade e abordagem científica revelaram-se no final. Os artigos tendem a valorizar a mudança de perceção e posição dos alunos em relação à investigação. Mule (2006) descreveu essa progressão através de cinco formas de conceber a pesquisa: inicialmente perspetivada como “running wild, unorganized, and an unnecessary add-on” (p. 210), ao longo do processo tornou-se um espaço a dominar ou um meio de abordar resolução de problemas. No final do processo, surgem as duas últimas ideias: pesquisa como satisfação, associada ao sentimento de conquista e concretização pelo impacto na aprendizagem das crianças e o contributo para o conhecimento sobre o ensino, e pesquisa como ferramenta para potenciar a colaboração entre profissionais, nomeadamente entre orientador cooperante e estagiários.

No entanto, nem todos os estudantes envolvidos em investigação a encaram de forma positiva. Harrison, Dunn e Coombe (2006) descrevem como alguns dos entrevistados mantiveram a opinião de que a investigação tem uma prioridade baixa na sua formação dado o pouco valor que lhe reconhecem para o seu desenvolvimento profissional. “These were the students who also said they would never do research in their own classrooms and who saw only limited transferability in the concepts and ideas the subject presented them with” (Harrison et al., 2006, p. 710). No estudo com alunos suecos a terminarem a dissertação, Eklund (2009) relata como alguns dos participantes não perspetivavam nenhuma relação entre investigação e a sua profissão futura, considerando que procedimentos de pesquisa são muito distantes da sala de aula e que a ciência não é relevante para o trabalho prático do professor.

Uma das questões que é associada à falta de sentido revelada por alguns dos alunos é a discussão sobre o tipo de investigação que é realizado e a sua proximidade a um modelo académico com formalização dos processos. Gustafsson (2008) analisou documentos oficiais sobre o trabalho de

investigação incluído na formação inicial de professores na Suécia, num período de 30 anos, concluindo que existe uma grande margem de decisão que compete às universidades criada por orientações gerais emanadas do governo. As mudanças organizacionais das instituições de formação têm, assim, grande impacto nas linhas que norteiam a realização de investigação pelos formandos, mesmo que, em termos de forma, os projetos desenvolvidos se assemelhem entre universidades.

A autora analisa como, principalmente a partir da reforma de Bolonha, os documentos orientadores assumiram um maior nível de generalidade, na medida em que se dirigem a todas as áreas de estudo, permitindo que as instituições e dentro destas os formadores de professores decidam em que consiste o trabalho independente com 10 semanas de duração que está previsto na legislação. De acordo com o estudo realizado, os formadores com maior proximidade à tradição académica “win the play” (Gustafsson, 2008, p. 32), na medida em que fazem valer o modelo de dissertação (*small thesis*, no original) de forma quase incontestada. As críticas relativas aos processos empreendidos apontam, por um lado, para a falta de qualidade dos estudos realizados e, por outro lado, para a construção de uma atitude científica padronizada, não de exame crítico de teorias e métodos, mas de redução a uma forma ou modelo de pensar, contrária às atitudes críticas e independentes que se pretendem desenvolver.

Por sua vez, Lindskog e Arktoft (2008) analisaram a perspetiva de 15 professores recém licenciados sobre a sua experiência de realizar investigação, realçando a insatisfação sentida com a receção dos trabalhos por parte dos avaliadores, nomeadamente, a ênfase colocada no conhecimento académico. No contexto francês, uma situação semelhante foi revelada: os trabalhos redigidos pelos professores em formação demonstram uma proximidade com a literatura científica, mas a sua redação é, na maioria das vezes, considerada uma perda de tempo pelos professores estagiários, correspondendo apenas a critérios anacrónicos de avaliação universitária (Durand et al., 2005).

### 2.1.1. Áreas de aprendizagem reconhecida

Procurando detalhar os impactos positivos, analisam-se as áreas que os estudos indicam serem mais beneficiadas pelo envolvimento em processos de investigação.

No estudo de Orwehag (2008), quando questionados sobre o que aprenderam, as respostas dos alunos recaíram sobre quatro grande categorias : a) conhecimento aprofundado do tópico sobre o qual incide o trabalho de investigação, tanto conhecimento de conteúdo como didático, b) relevância profissional, entendida como ensinar, no geral, e ainda sobre o papel profissional do professor, o conhecimento sobre os alunos ou a colaboração na formação, c) conhecimento sobre o processo de investigar, e d) abordagem científica. Uma conclusão importante da autora é a diferença entre a visão sobre a utilidade da investigação expressa pelos alunos antes e depois de realizarem o trabalho de investigação. A relevância é reconhecida depois da concretização do projeto, sendo questionada com base na formação em investigação, ou seja, o conhecimento sobre métodos de investigação não é visto como útil mas a sua implementação é reconhecida como tal.

Orwehag relata ainda resultados de outros dois estudos realizados em contexto sueco, por Rosendhal, em 1998, e por Jörgensen e Rienecher, em 2004, que questionam, a partir do ponto de vista dos próprios formandos sobre a experiência de realização de investigação durante a formação inicial, o contributo para uma perspetiva crítica por ser algo visto como novo, não experienciado anteriormente na formação por exigir reflexão sistemática, raciocínio crítico, trabalho independente e a capacidade de formular problemas. Um terceiro estudo citado pela autora realizado por Bergqvist, em 2000, explicitamente identifica o problema de, ao longo da formação, os alunos não enfrentarem questões problematizadas nem formularem essas questões, influenciando a sua capacidade para a reflexividade. Barnatt (2009), na sua revisão de estudos sobre o impacto da investigação na formação inicial de professores, destacou como categorias: a) o apoio à reflexão, para o qual identificou quatro estudos que concluíram que a promoção de práticas reflexivas através da participação em investigação implica desafios a todo o curso de formação; b) a preparação para participar em comunidades de colaboração e aprendizagem, cujos estudos destacam benefícios de participar em investigação colaborativa como o desenvolvimento da expectativa de que esses processos sejam parte integrante do quotidiano profissional, embora inicialmente os alunos não considerem que fazer investigação seja parte de uma prática de qualidade; c) a relação com a justiça social, concretizada no desafiar pela investigação de crenças e disposições existentes e na preparação dos candidatos a professor/a para salas de aula com diversidade, sendo consensual nos estudos que a abordaram que os progressos modestos que foram documentados são importantes nesta área em que a resistência à mudança é muito significativa; e d) a construção de uma identidade profissional.

Ao nível da construção identitária, a autora identifica que o contributo da investigação sobre as práticas se situou em seis tarefas vistas com influenciando a identidade profissional: desenvolvimento e

modificação de currículo e pedagogia, observação cuidadosa dos alunos, preocupação com a criança de forma holística, capacitação dos alunos para a sua aprendizagem, motivação e promoção de colaboração e cooperação, documentação e comunicação da avaliação dos alunos. Ligado a esta ideia de que a participação em processos de investigação transforma a forma como tarefas nucleares do ensino são encaradas, no estudo de Megowan-Romanowicz (2010) os alunos relataram uma mudança ao nível do enquadramento mobilizado para o ensino e aprendizagem que desafiava a sabedoria popular e potenciava a confiança nas suas próprias capacidades e leituras do quotidiano pedagógico. Uma outra transformação de perspectiva é relatada no estudo de Merino e Holmes (2006) relativamente à forma como um problema passou a ser encarado como um ponto de partida para a investigação em vez de um falhanço, sendo os desafios, as preocupações e os problemas da prática assumidos como a base para interrogações e ação investigativas.

O foco nas aprendizagens dos alunos, em vez da ação do professor, é um dos aspetos mais destacado pelos autores quando fazem a revisão de estudos sobre o impacto de processos de investigação na formação de professores. Verifica-se que nalguns estudos esse foco apoia a tomada de decisão curricular conduzindo a práticas de ensino mais ligadas às características dos alunos específicos da turma/grupo com que se trabalha, enquanto que noutros estudos o deslocar do enfoque apenas se verifica ao nível da reflexão (Barnatt, 2009).

No contexto nacional, detemo-nos nas potencialidades elencadas por Moreira (2001) e Moreira et al. (2006), a partir do discurso dos alunos participantes em processos de investigação-ação durante a sua formação inicial. Em termos profissionais, destaque para o desenvolvimento de uma atitude investigativa, crítica e reflexiva face à profissão, aliada a uma melhor compreensão e problematização da prática que pode incluir a reconceptualização de teorias e práticas. Ligadas a uma maior consciencialização e transparência no processo de ensino/aprendizagem, surgem potencialidades pedagógicas como o desenvolvimento de uma pedagogia centrada no aluno e na sua autonomia, uma maior aproximação aos alunos – às suas necessidades, ritmos de aprendizagem e interesses – e uma maior conhecimento dos alunos – favorecimento de relações de cumplicidade e de interdependência na resolução de problemas que contribui para desenvolvimento pessoal do aluno (autoconfiança, colaboração, negociação com os pares/professor, ...) através da assunção de um papel mais consciente, ativo e responsável do/a professor/a no processo de ensino aprendizagem dos alunos. Estas influências sobre a aprendizagem reconhecidas pelos alunos são vistas como tendo repercussões positivas na carreira/futuro profissional mas também como uma forma de lutar contra a estagnação profissional instalada.

De forma bastante mais restrita, nalguns estudos são referidas aprendizagens relativas à própria realização de investigação, como o conhecimento de termos específicos dos processos investigativos ou mais à-vontade com a realização de pesquisas, ou ainda melhorando o desempenho na escrita, especialmente em termos de escrita científica (Eklund, 2009; Harrison et al., 2006). São igualmente referidos contributos ao nível da compreensão do processo de produção de conhecimento em termos gerais (Eklund, 2009; Hatch et al., 2006).

## **2.2. Perspetivas de formandos sobre investigação em relação com a profissão**

Os estudos revistos orientam-se mais para caracterizar a perspectiva dos envolvidos sobre os benefícios ou impactos do envolvimento em processos de investigação do que para as conceções sobre o papel da investigação para a profissão. Embora identificar que realizar investigação sobre as práticas contribui, por exemplo, para uma maior atenção à aprendizagem das crianças possa ser argumento para fomentar essa dimensão da formação inicial, analisamos neste ponto as formas como os próprios sujeitos das investigações definiram a relação entre investigação e profissão do seu ponto de vista: da formação.

Algumas das áreas de aprendizagens revistas no ponto anterior são associadas à afirmação da formação de professores e do trabalho docente. Por exemplo, alunos suecos, no final da realização da dissertação de mestrado, reconhecem que o desenvolvimento de uma forma de pensar e trabalhar mais científica traz um estatuto diferente à formação que frequentam (Ahlstrand & Berqvist, 2005a, 2005b, cit. por Eklund, 2009). No mesmo contexto geográfico, Eklund (2009) identificou a ideia de que realizar investigação fornece apoio no desenvolvimento do seu papel como professores, fazendo com que os alunos se sintam mais profissionais e reconheçam como importante compreender e ter experiência tanto de prática de ensino como de investigação.

As perspetivas de futuros educadores de infância envolvidos em processos de investigação na sua formação inicial estudadas por Harrison et al. (2006) incluem o propósito da investigação como estando ao serviço da educação de infância por construir respostas a questões urgentes para uma educação de qualidade para as crianças. Saber usar investigação é visto como parte do que é ser educador/a de

infância, uma vez que a área se encontra em mudança constante, sendo transformada pela própria investigação, pelo que os profissionais assumem a necessidade de ser capaz de acompanhar e contribuir para a melhoria dos processos educativos. Também foi destacada a ideia da investigação ser mobilizada para apoiar discussões prementes no campo, procurando argumentos e consensos.

### **2.3. Especificidades da relação entre investigação e a formação inicial de professores para a educação de infância**

Ao longo deste capítulo, analisámos estudos relativos à investigação na formação inicial de professores sem distinguir de forma sistemática a educação de infância dos restantes níveis de escolaridade. Neste ponto, gizam-se algumas especificidades que emergiram da análise dos estudos, embora nenhum dos estudos tenha abordado essa questão de forma direta. Os resultados ou teorizações dos autores que sustentam ou se relacionam com as ideias apresentadas são igualmente discutidos.

Se, para qualquer profissional de ensino, a investigação é referida como permitindo maior responsividade das práticas aos alunos com que se trabalha, no caso da educação de infância esta ideia é fortalecida pela ligação da área às pedagogias da participação (Bath, 2009; Berthelsen et al., 2009; Hedges & Cullen, 2011; Oliveira-Formosinho, 2007) que valorizam processos de escuta (Rinaldi, 2006). A participação das crianças na construção dos ambientes de aprendizagem, perspetivados como relacionais e cultural e contextualmente enquadrados, interpela a investigação a encontrar as formas diversas como pode ser entendida e concretizada. A complexidade das práticas em causa implica conhecimento de como proporcionar e promover a participação mas também dos dilemas que caracterizam uma pedagogia participativa que são interdependentes das culturas da escola e da sociedade em que as práticas se desenvolvem. Este investimento numa compreensão da criança como ator social com direitos, que incluem a sua participação nas decisões que lhes dizem respeito, é mais amplo do que a área da educação de infância, ligando-se à conceção de infância como construção social, marcada pelo reconhecimento de que as crianças são agentes ativos e socialmente criativos que produzem as suas culturas infantis e que simultaneamente contribuem para a produção da cultura e sociedade adultas (Corsaro, 2005; Sarmiento, 2002).

O apelo de Moss (2008; Moss & Petrie, 2002) para que nos centremos na criação de espaços ou fóruns para as crianças, em vez de serviços, carrega a preocupação com os direitos das crianças – de proteção e de participação (Fernandes, 2009; Soares, 2002), abrindo a possibilidade de que as crianças participem não só na construção de respostas educativas em que se fala com as crianças em vez de sobre elas, mas na própria construção social do que é a infância. A exigência das práticas educativas que aqui se defendem não se coaduna com um profissional incapaz de construir conhecimento para decidir e agir, refletindo sobre as dimensões éticas do seu desempenho.

Um trabalho desenvolvido no contexto nacional com futuros educadores de infância abordou diretamente a relação entre a imagem de criança e infância e as práticas investigativas no âmbito da formação inicial. Nele, Libório (2010) resume as ideias que considera justificarem o uso da investigação como estratégia de formação a partir da experiência de investigação-ação-formação que desenvolveu e estudou. Destacamos dois: “considerar que a prática pedagógica deve buscar incessantemente um patamar de qualidade superior e que essa qualidade não se constrói à margem das crianças, uma vez que o humano marca a especificidade do trabalho docente (Formosinho et al., 2010; Tardif & Lessard, 2008) e que, para isso, terá de se perspetivar como uma atividade de investigação, encontrando formas de se autoanalisar e de se superar” e “encontrar estratégias formativas que apoiem os processos de desconstrução a propósito de questões cruciais em educação de infância, tais como a conceção de criança, criando distanciação crítica com a cultura dominante no momento em que os futuros educadores entram em contacto e se socializam em contextos reais de prática pedagógica” (Libório, 2010, p. 3).

A autora afirma semelhanças nas práticas de investigação com crianças e o desenvolvimento de pedagogias constituídas com a participação das crianças, pela necessidade, tanto de investigadores como de educadores, de aceder às suas perspetivas, colocando desafios ao conhecimento e crenças dos profissionais, ao modo de se pensarem enquanto educadores de infância e exigindo uma atitude investigativa. A relação entre a visão da ação profissional do/a professor/a e do seu conhecimento com a forma de conceptualizar o papel da investigação na formação inicial enquadra o trabalho de Libório (2010) de forma clara. Não se trata de preparar os futuros educadores de infância para estudar sobre as crianças, mas de os capacitar para que desenvolvam práticas que as tornem participantes nos processos educativos de forma inclusiva e democrática (Henderson et al., 2004).

No âmbito da educação de infância, a necessidade de atribuir sentido e significado às aprendizagens realizadas pelas crianças surge muitas vezes associada ao trabalho de projeto ou abordagem de projeto, metodologia da qual Dewey e Kilpatrick continuam a ser referências incontornáveis. Vasconcelos (2012) celebra a longa tradição pedagógica em Portugal do método de projeto, divulgado pela primeira vez em Portugal por Irene Lisboa em 1943 e igualmente valorizado no âmbito do trabalho do Movimento da Escola Moderna, desde a década de 1960.

Frugalmente definido como um estudo em profundidade sobre um tema ou tópico (Katz & Chard, 2009), um projeto define-se como uma situação em que se assume em grupo realizar uma investigação sobre algo (fenómeno ou evento) que levantou questões ou interesse às crianças e que é avaliado como tendo potencial educativo pelo/a educador/a, nomeadamente, fortalecer a curiosidade das crianças e o seu envolvimento em procurar compreender profundamente o que vivenciam e o que as rodeia (Katz, 2005). O processo assim desencadeado desenrola-se em três grandes fases (arranque, investigação e conclusão) durante as quais além de pesquisa e análise de informação, se investe na representação e partilha de informação com um enfoque autoavaliativo do trabalho desenvolvido. O Movimento da Escola Moderna valoriza não só o estudo de temas ou resposta a perguntas, como projetos que se foquem na resolução de problemas na comunidade ou na realização concreta de um desejo, ou seja, uma produção (MEM, 2006, cit. por Folque, 2008). As etapas do trabalho de projeto para o MEM incluem a identificação de uma aspiração, o levantamento dos recursos disponíveis (o que sabemos e/ou o que temos) e o desenvolvimento e apreciação através da comunicação do trabalho realizado que conduz ao lançamento de novas pistas de trabalho. Estes processos de aprendizagem permitem o desenvolvimento de competências essenciais numa sociedade do conhecimento: a recolha e tratamento de informação e, simultaneamente, a aprendizagem do trabalho de grupo, da colaboração, da tomada de decisão negociada, a atividade metacognitiva e o espírito de iniciativa e criatividade (Vasconcelos, 2011).

A metodologia de trabalho de projeto é defendida como forma de promover propostas de qualidade para a educação de infância (Katz & Chard, 2009; Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011; Vasconcelos, 2012), mas também como eixo orientador da prática profissional supervisionada e da formação de educadores de infância, sendo relevante a sua aplicação entre formadores de formadores (Vasconcelos, 2009). As semelhanças entre a forma como se desenvolve um projeto com as crianças e os processos de investigação, incluindo a sua tónica na resolução de problemas contextualmente significativos através da produção de conhecimento, conduziram a que alguns dos estudos analisados assumissem uma relação entre a formação em investigação na formação inicial e o trabalho de projeto. Harrison, Dunn e Coombe (2006) destacam como, à semelhança do que se verifica no trabalho de projeto, o interesse e relevância do tópico que os formandos assumiram para os seus estudos permitiu atingir resultados diversificados: conhecimentos sobre a natureza da investigação, capacidades de conceber, implementar, organizar e interpretar dados e disposições reflexivas, autocríticas e positivas em relação à ideia de realizar investigação. O enquadramento destes impactos foi organizado segundo os quatro tipos de aprendizagem que Katz e Chard (2009; Katz, 2006) associam ao trabalho de projeto: conhecimentos, capacidades, disposições e sentimentos. Num outro estudo realizado em contexto de formação inicial, Moran (2007) associou uma experiência de intervenção em contextos educativos baseada na abordagem de projeto com processos de investigação-ação colaborativa. A autora concluiu que a participação em ciclos de investigação ação colaborativa focados na tarefa conjunta de implementar projetos a longo prazo com as crianças apoiou o desenvolvimento de uma atitude investigativa, verificada numa maior atenção ao valor e necessidade de partilhar a responsabilidade sobre as decisões curriculares, tentativas de autoregulação do desempenho através da reflexão na ação, e a valorização e uso da documentação para tornar visíveis e públicas as relações entre o pensamento do professor, a prática desenvolvida e a aprendizagem das crianças.

A documentação da aprendizagem das crianças é parte importante do desenvolvimento de projetos no âmbito da abordagem Reggio Emilia. Valoriza-se o seu contributo para a ampliação e aprofundamento da aprendizagem das crianças a partir dos projetos desenvolvidos por permitir revisitar o processo e os significados construídos, oferecendo “a kind of debriefing or re-visiting of experience during which new understandings can be clarified, deepened, and strengthened” (Katz & Chard, 2009). Na sua análise da importância deste processo pedagógico para a qualidade das práticas de educação de infância, é destacado o papel que a documentação pode desempenhar como investigação realizada por práticos: à medida que examinam o trabalho das crianças e preparam a sua documentação, a compreensão acerca do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, assim como dos seus próprios processos de desenvolvimento e aprendizagem, oferece bases relevantes para a modificação de estratégias de ensino, além de informar sobre o progresso de cada criança (Beneke et al., 1998; Helm & Beneke, 2005). Como recolha e interpretação da informação tendo em vista a tomada de decisão, a documentação pedagógica corresponde, segundo as autoras, a esforços investigativos para sustentar

as práticas e para as tornar visíveis – podendo ser partilhadas, discutidas, examinadas (Beneke et al., 1998; Katz & Chard, 2009).

Dahlberg, Moss e Pence (2003) consideram que a documentação pedagógica agrega uma combinação poderosa: prática, deliberação democrática e reflexão, permitindo olhar criticamente para aspetos da nossa experiência pedagógica quotidiana que são tornados naturais pelo discurso da normalização e pela transformação de perspetivas subjetivas em verdades aparentemente objetivas. Nas palavras dos autores, “pedagogical documentation can help us to identify the practices through which we have constructed the image of the child, knowledge, learning and the environment, as well as how we have constructed ourselves as teachers, parents, students, researchers—and so open us to other possibilities” (p. ix). A documentação pedagógica permite transitar entre ferramentas conceituais e os contextos e as crianças, apoiando os educadores no desenvolvimento da sua prática “struggling with a new construction of the child and themselves as pedagogues, and in this way to take more control over their own practice” (p. 134).

### 3. CONCLUSÕES

A especificidade da Educação de Infância revelada nos estudos analisados indica a relevância de uma pedagogia da escuta e a forma como a realização de investigação pode tornar os docentes mais sensíveis aos seus estudantes. Este mote faz sentido em termos da organização da componente investigativa na formação inicial de professores. A necessidade de processos próximos e relevantes para a prática atravessa os estudos aqui revistos. A investigação realizada durante a formação inicial pode cumprir vários dos critérios consensualmente aceites para avaliar um estudo, tais como métodos de investigação adequados à questão que orienta o estudo, padrões relativos à forma (escrita, referências, etc.) ou respeito pelas orientações éticas, mas surgir de forma descontextualizada de uma prática profissional. Referindo-se aos estudos brasileiros acerca da pesquisa na formação, Lüdke (2005a) aponta para falta de experiência de investigação na formação inicial e contínua dos professores, maioritariamente operacionalizada através de iniciativas isoladas, tangenciais, fragmentadas, na forma de projetos de iniciação científica ou de elaboração de monografias de conclusão do curso. Esta situação verifica-se, principalmente, quando a realização da investigação é perspetivada como um exercício investigativo para promover atitudes reflexivas, distinto de um contributo efetivo para o desenvolvimento da prática. Cochran-Smith, Barnatt, Friedman e Pine (2009) distinguem, a este propósito, entre investigação como atitude (*inquiry as stance*, no original) e investigação como projeto (*inquiry as project*, no original) na formação de professores. O primeiro termo descreve o desenvolvimento de uma visão de mundo ou hábito de mente descrita como “long-term and consistent positioning or way of seeing” (p. 22), enquanto o investimento num projeto abrange uma atividade circunscrita no tempo que ocorre no decorrer do curso de formação, não estando tão claramente vinculada à forma de conceptualizar a formação e a prática do professor.

Mattsson (2008) considera que o foco da avaliação na formação inicial deveria incidir sobre as experiências de aprender a pesquisar e construir conhecimento sobre a sua vida e o mundo, sobre alunos, professores e circunstâncias relativas à prática, incluindo uma investigação sistemática que envolva outros implicados no processo e que possa gerar conhecimento de interesse público. Nesta conceção de avaliação, o autor destaca a dimensão de valorização da procura de novo conhecimento com relevância para a profissão, em que um sujeito procura compreender o mundo para que possa construir conhecimento em conjunto com outros. Uma outra dimensão, é a da concretização do desempenho e da aprendizagem em produtos como relatórios, ensaios críticos, monografias, dissertações, etc., que surge sob a alçada dos valores, normas e tradições do ensino superior (académicos), não de critérios emanados do campo da prática profissional. A valorização desta dimensão equivale, segundo o autor, a favorecer a investigação como *esclarecimento*, por oposição a uma visão da investigação como *desenvolvimento* ao nível das práticas desenvolvidas. Parte da manutenção desta dupla forma de conduzir os processos formativos é associada à dificuldade em sistematizar e partilhar conhecimento prático ou sobre a prática, que vários autores identificam (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Kemmis, 2008; Kemmis et al., 2008; Roldão, 2007). Quando se analisa a diferença entre uma abordagem académica e uma abordagem profissional à realização de investigação na formação inicial de professores, é referida a dificuldade na transposição de competências de uma perspetiva académica para uma prática reflexiva, ainda que seja defendida que uma combinação das duas representa benefícios para ambas as áreas em termos de formação dos futuros profissionais (Maaranen, 2010).

No contexto nacional, Neves (2012) destacou a forma como Vieira (2010) relaciona três problemas do modo como considera ser encarada e desenvolvida a investigação educacional num contexto de formação e três pressupostos de uma pedagogia da investigação alternativa:

1) o primeiro problema foca a noção de projeto e as divergências quanto aos modelos de estruturação dos projetos de investigação, a que a autora contrapõe o pressuposto de que a pedagogia deve atender aos processos de construção dos projetos, integrando estratégias de explicitação dos mesmos e a interação sobre eles com o formador;

2) o segundo problema releva o modo como se entende a metodologia de investigação educacional no contexto formativo, que tende a ser independente de uma visão de educação, podendo ser ensinada por qualquer especialista da matéria como menu de princípios e técnicas neutros e objetivos de aplicação potencialmente universal, contrapondo que a natureza da investigação em educação depende da visão de educação que lhe subjaz;

3) o terceiro problema é dedicado à visão de investigação e do/a educador/a como investigador/a, denunciando uma investigação que não é pensada para os professores, antes percebida à semelhança dos processos desenvolvidos pelos investigadores conduzindo a que os professores percebem a formação em investigação como uma formação necessária, mas alheia aos seus interesses, geradora de sentimentos de ignorância e inferioridade face a um código académico que não dominam, levando a autora a destacar a importância de uma pedagogia ao serviço dos educadores como investigadores, assim como a investigação realizada pelos professores deve estar ao serviço da pedagogia escolar.

Estes alertas conduzem à necessidade de organizar, discutir e criticamente acompanhar a pedagogia dos processos de investigação desenvolvidos pelos estudantes na formação inicial, conduzindo-os para os propósitos válidos e necessários para que a investigação pode contribuir na construção de futuros professores.

## REFERÊNCIAS

- André, M. (Ed.). (2001a). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Papyrus.
- André, M. (2001b). Pesquisa em educação: Buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, 113, 51–64.
- André, M. (2001c). Pesquisa, formação e prática docente. Em M. André (Ed.), *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores* (pp. 55–70). Papyrus.
- Arktoft, E. H., & Lindskog, A. (2008). Connecting theory and practice? Em M. Mattsson, I. Johansson, & B. Sandström (Eds.), *Examining praxis—Assessment and knowledge construction in teacher education* (pp. 77–96). Sense Publishers.
- Arroz, A. M. (2005). *Tribos académicas ou sociedades pós-modernas? – Um estudo da variabilidade das epistemologias pessoais dos docentes universitários* [Tese de Doutoramento em Psicologia da Educação, não publicada]. Universidade dos Açores.
- Barnatt, J. (2009). *Finding the questions: A longitudinal mixed methods study of pre-service practitioner inquiry* [Tese de Doutoramento, Boston College]. [http://dcollections.bc.edu/R/7Q8FSKL8DMSIYVVLGQ8K962ARI7G55ET1QLRTCEQIYGEUJESCG-01583?func=results-jump-full&set\\_entry=000022&set\\_number=000836&base=GEN01-BCD03](http://dcollections.bc.edu/R/7Q8FSKL8DMSIYVVLGQ8K962ARI7G55ET1QLRTCEQIYGEUJESCG-01583?func=results-jump-full&set_entry=000022&set_number=000836&base=GEN01-BCD03)
- Bath, C. (2009). *Learning to belong: Exploring young children's participation at the start of school*. Routledge.
- Beneke, S., Harris-Helm, J., & Steinheimer, K. (1998). *Windows on learning: Documenting young children's work*. Teachers College Press; n vi.
- Berthelsen, D., Brownlee, J., & Johansson, E. (Eds.). (2009). *Participatory learning in the early years: Research and pedagogy*. Routledge.
- Bortolini, M. R. (2009). *A pesquisa na formação de professores—Experiências e representações* [Tese de Doutoramento em Educação, não publicada]. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Carr, M., May, H., & Podmore, V. N. (2002). Learning and Teaching Stories: Action Research on Evaluation in Early Childhood in Aotearoa-New Zealand. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(2), 115–125.
- Cavadas, B., & Linhares, E. (2014). A elaboração de pósteres como método de iniciação à investigação na formação inicial de educadores e professores. Em A. Lopes, M. Cavalcante, D. A. Oliveira, & A. M. Hypólito (Eds.), *Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança* (pp. 642–655). CIIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas.

- Christenson, M., Slutsky, R., Bendau, S., Covert, J., Dyer, J., Risko, G., & Johnston, M. (2002). The rocky road of teachers becoming action researchers. *Teaching and Teacher Education*, 18, 259–272.
- Cochran-Smith, M., Barnatt, J., Friedman, A., & Pine, G. (2009). Inquiry on Inquiry: Practitioner research and student learning. *Action in Teacher Education*, 31(2), 17–32. <https://doi.org/10.1080/01626620.2009.10463515>
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249–305.
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. M. (Eds.). (2005). *Studying teacher education. The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. American Educational Research Association e Lawrence Erlbaum Associates.
- Corsaro, W. A. (2005). *The Sociology of Childhood* (2.a ed.). SAGE Publications; <http://books.google.pt/books?id=6K-HcSPhKGkC>.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância. Perspectivas pós-modernas*. Artmed Editora.
- Durand, M., Saury, J., & Veyrunes, P. (2005). Relações fecundas entre pesquisa e formação docente: Elementos para um programa (N. L. Rezende, Trad.). *Cadernos de Pesquisa*, 35(125), 37–62.
- Eklund, G. (2009). *Student teachers' views of the scientific thesis within teacher education in Finland* [Comunicação apresentada na Network 10 – Teacher Education Research]. European Conference on Educational Research (ECER 2009), Viena, Austria.
- Ens, R. T. (2006). *Significados da pesquisa segundo alunos e professores de um curso de pedagogia* [Tese de Doutorado em Educação, especialidade em Psicologia da Educação, não publicada]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Fernandes, N. (2009). *Infância, direitos e participação. Representações, práticas e poderes*. Edições Afrontamento.
- Figueiredo, M. P. (2013). *Práticas de produção de conhecimento: A investigação na formação inicial de educadores de infância* [Tese de Doutorado em Educação, especialidade em Didática e Desenvolvimento Curricular]. Universidade de Aveiro.
- Figueiredo, M. P. (2014). A formação de profissionais para a educação básica no contexto do ensino superior. Em G. Portugal, A. I. Andrade, C. Tomaz, F. Martins, J. A. Costa, M. R. Migueis, R. Neves, & R. M. Vieira (Eds.), *Formação inicial de professores e educadores: Experiências em contexto português* (pp. 18–36). Universidade de Aveiro.
- Figueiredo, M. P. (2017). A realização de investigação na formação inicial de professores: Olhares e interpretações. Em Menezes, A. P. Cardoso, B. Rego, J. P. Balula, M. Figueiredo, & S. Felizardo (Eds.), *Olhares sobre a Educação: Em torno da formação de professores* (pp. 11–20). Escola Superior de Educação de Viseu.
- Folque, M. A. (2008). *An investigation of the Movimento da Escola Moderna (MEM) pedagogy and its contribution to learning to learn in Portuguese Pre-schools* [Tese de Doutorado]. Instituto de Educação, Universidade de Londres.
- Formosinho, J., Machado, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2010). Docência, interação pessoal e desenvolvimento humano. Em J. Formosinho, J. Oliveira-Formosinho, & J. Machado (Eds.), *Formação, desempenho e avaliação de professores* (pp. 11–24). Edições Pedagogo.
- Gonçalves, D., & Silva, C. V. (2019). *Prática de Ensino Supervisionada na formação de professores—Um binómio formação/investigação*. 200–206.
- Grossman, P. L. (2005). Research on pedagogical approaches in Teacher Education. Em M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education. The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 425–479). American Educational Research Association e Lawrence Erlbaum Associates.
- Gustafsson, C. (2008). Degree project in higher education. Em M. Mattsson, I. Johansson, & B. Sandström (Eds.), *Examining praxis—Assessment and knowledge construction in teacher education* (pp. 17–34). Sense Publishers.
- Harrison, L. J., Dunn, M., & Coombe, K. (2006). Making research relevant in preservice Early Childhood Teacher Education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 27(3), 217–229.
- Hatch, A., Greer, T., & Bailey, K. (2006). Student-produced action research in Early Childhood Teacher Education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 27(2), 205–212.
- Hedges, H., & Cullen, J. (2011). Participatory learning theories: A framework for early childhood pedagogy. *Early Child Development and Care, iFirst*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.597504>
- Helm, J. H., & Beneke, S. (Eds.). (2005). *O poder dos projetos: Novas estratégias e soluções para a educação infantil*. ARTMED.

- Henderson, B., Meier, D., & Perry, G. (2004). Voices of practitioners. Teacher research in Early Childhood Education. *Young Children*, 59(2), 94–96.
- Katz, L. G. (2005). A construção de sólidos fundamentos para as crianças. Em J. H. Helm & S. Beneke (Eds.), *O poder dos projetos: Novas estratégias e soluções para a educação infantil* (pp. 27-). ARTMED.
- Katz, L. G. (2006). Perspetivas atuais sobre aprendizagem na Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 77, 11–17.
- Katz, L. G., & Chard, S. (2009). *A abordagem de projeto na educação de infância* (2.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kemmis, S. (2008). Reflections on «examining praxis». Em M. Mattsson, I. Johansson, & B. Sandström (Eds.), *Examining praxis—Assessment and knowledge construction in teacher education* (pp. 187–208). Sense Publishers.
- Kemmis, S., Ax, J., Ponte, P., Rönnerman, K., & Salo, P. (2008). Reflections on «examining praxis». Em M. Mattsson, I. Johansson, & B. Sandström (Eds.), *Examining praxis—Assessment and knowledge construction in teacher education* (pp. 187–208). Sense Publishers.
- Kiley, M., & Mullins, G. (2005). Supervisors' conceptions of research: What are they? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(3), 245–262.
- Libório, O. (2010). *Investigar com crianças na formação inicial em educação de infância* [Tese de Doutorado em Ciências da Educação, não publicada]. Universidade de Aveiro.
- Linhares, E., & Cavadas, B. (2013). Aprender a investigar: Uma proposta de trabalho na formação inicial de professores. *Nuances: estudos sobre educação*, 20(3), 47–66.
- Lüdke, M. (2001). O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, XXII(74), 77–96.
- Lüdke, M. (2005a). O professor da escola básica e a pesquisa. Em V. M. Candau (Ed.), *Reinventar a escola* (pp. 116–136). Vozes.
- Lüdke, M. (2005b). Pesquisa e formação docente. *Cadernos de Pesquisa*, 35(125), 11–12.
- Lüdke, M. (2008). Ce qui compte comme recherche. *Recherche et formation: pour les professions de l'éducation*, 59, 11–25.
- Lüdke, M., & Boing, L. A. (2004). Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação e sociedade*, 25(89), 1159–1180.
- Lüdke, M., & Cruz, G. B. (2005). *Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa*. 35(125), 81–109.
- Lüdke, M., & Cruz, G. B. (2011). Contribuições ao debate sobre a pesquisa do professor da educação básica. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 3(3), 86–107.
- Lüdke, M., Cruz, G. B., & Boing, L. A. (2009). A pesquisa do professor da educação básica em questão. *Revista Brasileira de Educação*, 14(42), 456–468.
- Maaranen, K. (2010). Teacher students' MA theses—A gateway to analytic thinking about teaching? A case study of Finnish primary school teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(5), 487–500.
- Martins, C., Pires, M. V., & Sousa, J. (2016). A reflexão nos relatórios finais de estágio: Um balanço na área da matemática. Em C. A. Gomes, M. Figueiredo, H. Ramalho, & J. Rocha (Eds.), *Atas do XIII Congresso SPCE «Fronteiras, diálogos e transições na educação»*. Escola Superior de Educação de Viseu.
- Mattsson, M. (2008). Degree projects and praxis development. Em M. Mattsson, I. Johansson, & B. Sandström (Eds.), *Examining praxis—Assessment and knowledge construction in teacher education* (pp. 55–76). Sense Publishers.
- Megowan-Romanowicz, C. (2010). Inside Out: Action research from the teacher–researcher perspective. *Journal of Science Teacher Education*, 21(8), 993–1011. <https://doi.org/10.1007/s10972-010-9214-z>
- Merino, B., & Holmes, P. (2006). Student teacher inquiry as an “entry point” for advocacy. *Teacher Education Quarterly*, 33(3), 79. n li.
- Moran, M. J. (2007). Collaborative action research and project work: Promising practices for developing collaborative inquiry among early childhood preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 418–431.
- Moreira, M. A. (2001). *A investigação-ação na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Instituto de Inovação Educacional.
- Moreira, M. A., Paiva, M., Vieira, F., Barbosa, I., & Fernandes, I. (2006). A investigação-ação na formação reflexiva de professores-estagiários: Percursos e evidências de um projecto de supervisão. Em *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp. 45–76). Edições Pedagogo.

- Moss, P. (2008). Beyond Childcare, Markets and Technical Practice – or Repoliticising Early Childhood. Em N. Hayes & S. Bradley (Eds.), *Early Childhood Education and Care in Ireland: Getting it Right for Children* (pp. 5–14). Centre for Social & Educational Research.
- Moss, P., & Petrie, P. (2002). *From children's services to children's spaces. Public policy, children and childhood*. Routledge Falmer.
- Mule, L. (2006). Preservice teachers' inquiry in a professional development school context: Implications for the practicum. *Teaching and Teacher Education*, 22, 205–218.
- Neves, A. I. (2012). *A metamorfose do professor em investigador: Um estudo de casos de professores de línguas estrangeiras em contexto de mestrado* [Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas Estrangeiras]. Universidade do Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis de participação [Childhood Pedagogy(ies): Reconstructing a participatory praxis]. Em J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza (Eds.), *Pedagogia(s) da infância. Dialogando com o passado, construindo o futuro [Childhood Pedagogy(ies). Dialogues with the past, building the future]* (pp. 13–36). Artmed Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (Eds.). (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Porto Editora.
- Orwehag, M. H. (2008). But I am going to be a teacher, not a researcher! Em M. Mattsson, I. Johansson, & B. Sandström (Eds.), *Examining praxis—Assessment and knowledge construction in teacher education* (pp. 37–54). Sense Publishers.
- Pereira, C. (2009). *O lugar da investigação na formação de professores*. X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Bragança.
- Pires, M. V. (2020). Relatórios finais de estágio versus investigação em educação: Desafios e práticas. Em F. Martins, L. Mota, & S. Espada (Eds.), *V Encontro de investigação e práticas em educação (EIPE): Livro de resumos* (p. 21). Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. Routledge.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94–181.
- Russell, T., & Flores, M. A. (2020). Fazer investigação self-study na formação inicial de professores: A importância de ouvir os alunos futuros professores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 11–30. <https://doi.org/10.35362/rie8213702>
- Sarmiento, M. (2002). *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade* [Texto de trabalho]. Área de Sociologia da Infância do IEC- Universidade do Minho, Braga.
- Soares, N. F. (2002). *Os direitos das crianças nas encruzilhadas da protecção e da participação*. I Encontro Nacional sobre Maus tratos, negligência e risco, na infância e na adolescência, Maia.
- Sousa, R. T. de, Lopes, A., & Boyd, P. (2019). Research: An insight on how it is valued by Portuguese and English teacher educators. *Teaching Education*, 30(4), 393–414. <https://doi.org/10.1080/10476210.2018.1495704>
- Tardif, M., & Lessard, C. (Eds.). (2008). *O ofício de professor—História, perspectivas e desafios internacionais* (L. Magalhães, Trad.). Editora Vozes.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada: Cruzamento de saberes e competências*. Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como «Pedagogia de Fronteira». *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 8–20.
- Vasconcelos, T. (Ed.). (2012). *Trabalho por projetos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência.
- Vermunt, J. D. (2005). Conceptions of research and methodology learning: A commentary on the special issue. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(3), 329–334.
- Vieira, F. (2010). Construir e avaliar projectos de dissertação de mestrado – um ensaio situado entre a cegueira e a lucidez. Em M. P. Alves, E. A. Machado, & J. A. Fernandes (Eds.), *Avaliação e Currículo: Atas do 22.º Colóquio Internacional da ADMEE-EUROPE* (pp. 89–102). Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação (CIEEd).
- Yang, M., & Yuan, R. (2020). Early-stage doctoral students' conceptions of research in higher education: Cases from Hong Kong. *Teaching in Higher Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1775191>

## Ficha Técnica

---

**Título:** *Aprender é Coisa Séria: contributos para a construção do saber escolar I*

**Editores:** Henrique Ramalho (coord.), Ana Paula Cardoso, Carla Lacerda, João Rocha, Maria Figueiredo

**Autores:** Ana Capelo, Ana Patrícia Martins & Helena Gomes, Dulce Melão, Esperança Ribeiro & Sara Felizardo, Fátima Susana Amante & Ana Isabel Silva, Henrique Ramalho, João Nunes, João Rocha, Leandra Cordeiro, Maria Figueiredo, Paulo Eira.

**Capa:** Henrique Ramalho

**ISBN:** 978-989-54743-0-1

**DOI:** <https://doi.org/10.34633/978-989-54743-0-1>

**Data:** dezembro, 2020

**Local:** Rua Maximiano Aragão; 3504 - 501 Viseu, Portugal • Telefone:232 419 000 • [esev@esev.ipv.pt](mailto:esev@esev.ipv.pt)

**Editora:** Escola Superior de Educação (ESEV)

**Com a colaboração de:** Sindicato de Professores da Zona Centro (SPZC)

### Notas:

i) O texto deste livro segue as regras do Acordo Ortográfico em vigor, excetuando-se as citações diretas que respeitam a ortografia do texto original.

ii) Os editores respeitam os originais dos textos, não se responsabilizando pelos conteúdos, orientações e opiniões neles expressos.