

A investigação como eixo estruturante da formação de educadores de infância: um balanço crítico do dispositivo posto em prática no Mestrado em Educação Pré-Escolar na ESE-IPS.

ANA LUISA DE OLIVEIRA PIRES

ana.luisa.pires@ese.ips.pt

Escola Superior de Educação de Setúbal, Instituto Politécnico de Setúbal

AUGUSTO PINHEIRO

augusto.pinheiro@ese.ips.pt

Escola Superior de Educação de Setúbal, Instituto Politécnico de Setúbal

Resumo

Este artigo apresenta um balanço crítico do dispositivo de investigação implementado no Mestrado em Educação Pré-Escolar da ESE-IPS, problematizando o papel da investigação na formação inicial dos Educadores de Infância, através da análise das suas opções epistemológicas, metodológicas e pedagógicas. A partir duma análise temática dos projetos de investigação finalizados nos últimos cinco anos, procura-se desocultar os interesses de investigação nos quais se enraízam as problemáticas em estudo, bem como os principais problemas e dificuldades sentidos. A este nível, focamo-nos de forma particular nas discrepâncias existentes entre as modalidades tradicionais do pensamento adotadas maioritariamente pelos académicos e pelos estudantes e as conceções epistemológicas-ontológicas em que se fundam o paradigma interpretativo, a investigação qualitativa e a investigação-ação.

Palavras-chave:

Investigação-Ação, Educação de Infância, Formação Inicial de Educadores de Infância, Obstáculos Epistemológicos, Dualismo Cartesiano, Pensamento Narrativo

Abstract

This article presents a critical assessment of the research system implemented in the ESE-IPS Master's Degree in Pre-School Education, problematizing the role of research in the initial training of Childhood Educators through the analysis of its epistemological, methodological and pedagogical options. Based on a thematic analysis of the research projects completed in the last five years, it is sought to uncover the research interests in which the problems under study are rooted, as well as the main problems and difficulties experienced. At this level, we focus in particular on the discrepancies between the traditional modes of thought adopted mostly by academics and students and the epistemological-ontological conceptions on which the interpretive paradigm, qualitative research and action-research are based.

Key concepts:

Action-Research, Childhood Education, Initial Teacher Training, Epistemological Obstructions, Cartesian Dualism, Narrative Thinking

Introdução

Este texto decorre da atividade docente conjunta dos dois autores, que conceberam e têm animado os Seminários de Investigação e Projeto do Mestrado em Educação Pré-Escolar, ao longo dos últimos oito anos, na Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico de Setúbal. A nossa prática docente tem-se desenvolvido enquadrada nos princípios e pressupostos que orientam a Investigação-Ação, significando que a nossa reflexão sobre o trabalho realizado tem informado as sucessivas melhorias introduzidas — quer na (re)construção da Unidade Curricular (UC), quer nas nossas intervenções docentes. Assim, sentimos necessidade de primeiramente descrever, caracterizar e analisar de forma sistematizada o dispositivo da UC, e, numa segunda parte, de analisar criticamente os problemas epistemológicos que constituem um obstáculo ao desenvolvimento dos projetos de Investigação-Ação. Como se compreenderá, estas duas partes são indissociáveis e complementares, uma vez que se informam mutuamente, de modo a que a análise dos problemas epistemológicos adquira sentido através da caracterização, descrição e consideração do dispositivo de formação.

1. Caracterização e análise do dispositivo dos Seminários de Investigação e Projeto I e II

1.1 Investigação / Formação / Ação

É nosso entendimento que a mudança educativa se faz através do desenvolvimento de estratégias de investigação/formação/ação, ancoradas em práticas educativas e articuladas com a problematização e a reflexão crítica, tal como defendido por Teresa Ambrósio (2001). Os princípios da formação reflexiva e crítica de professores encontram-se articulados com os três polos que fazem parte desta dinâmica formativa (investigação-formação-ação), que pretende ultrapassar a tradicional e redutora dicotomia entre teoria e prática, através da reflexão *na, para e sobre* a ação (Schön, 2000).

A natureza e a utilidade da investigação-ação sempre foram discutidas, nem sempre pacificamente, dada a sua relevância no processo histórico de afirmação das ciências sociais, preocupadas com as questões de cientificidade (Amado e Cardoso, 2014). No entanto, os autores defendem a sua relevância para a produção do saber através da reflexão sobre a ação, contribuindo para o conhecimento dos investigadores e dos envolvidos na situação/contexto investigado. A relação

dialética entre a identificação de problemas diagnosticados em contexto real e a ação/intervenção constitui o cerne da investigação-ação, que tem como finalidade a resolução de problemas e a transformação/mudança das situações e práticas sociais. Ao assumir diferentes modalidades e formas de operacionalização, é uma estratégia que oferece múltiplas potencialidades, particularmente no contexto educativo. Entre estas, destacamos: a possibilidade de abordar a complexidade em contextos reais, fazendo apelo a uma multi-referencialidade teórica e praxeológica, e mobilizando diferentes atores; a implicação dos professores na investigação e produção de saberes sobre as suas práticas, contribuindo para o reinvestimento dos espaços profissionais; a articulação da investigação e da intervenção, pela construção de novos conceitos, levantamento de novas questões, identificação de formas de trabalho decorrentes da *práxis*, enriquecendo o conhecimento existente; o desocultar implícitos, fazer emergir dificuldades de várias naturezas (ex.: dinâmicas e rotinas institucionais / pessoais), reconhecendo os aspetos “ocultos” como questões reais e pertinentes. (Benavente *et al*, 1990: 57-58).

1.2 O dispositivo das Unidades Curriculares SIP I e SIP II

As Unidades Curriculares Seminário de Investigação e Projeto I e II enquadram-se na área científica de Prática de Ensino Supervisionada e foram concebidas de forma a dar continuidade aos princípios e pressupostos que orientam o Seminário de Investigação Educacional do 3º ano da licenciatura em Educação Básica da ESE.

Enraízam-se numa perspetiva qualitativa e interpretativa e nos princípios da investigação-ação e têm como finalidade “a articulação dos fundamentos teóricos da investigação em educação com as experiências concretas vivenciadas pelos estudantes durante os períodos de estágio em creche e em jardim-de-infância” (Pinheiro & Pires, 2017-a:2).

As Unidades Curriculares são sequenciais e decorrem ao longo dos três semestres do curso — SIP I é anual (1º ano) e SIP II semestral (2º ano), tendo respetivamente 5 ECTS e 4 ECTS, num plano de estudos de 90 ECTS. Procuram estimular de forma reflexiva, integrativa e consistente as aprendizagens que vão sendo realizadas pelos/os estudantes nos contextos de estágio do 1º e 2º anos do Mestrado¹. O projeto de investigação encontra-se intrinsecamente articulado com os

¹ O Mestrado compreende três momentos de estágio: dois momentos no 1º ano

com a duração de dez semanas cada e um no segundo ano, com a duração de 4

contextos de estágio, desenvolvendo-se em torno de temáticas transversais aos contextos de creche e jardim-de-infância.

A investigação é entendida como uma *práxis*, explicitada nos Programas de SIP I e II da seguinte forma:

“A prática de investigação é concebida neste programa como uma *praxis* determinada pelos valores daquele que investiga, desde a escolha das questões a investigar, até à escolha da própria metodologia. Nesta perspetiva, a investigação educacional define ainda o seu propósito de conhecer atividades educativas que são realizadas de modo consciente e que, assim sendo, só poderão ser compreendidas tendo em conta o sentido e a intencionalidade que essas práticas têm para quem nelas participa, nos contextos em que desenvolve a sua investigação / intervenção.” (*ibid*)

O dispositivo implementado foi criado em função das finalidades e objetivos das UC, articulando aulas teórico-práticas — que comportam alternadamente momentos expositivos e momentos dialógicos —

, aulas dedicadas à exposição e discussão do desenvolvimento do projeto de cada estudante ao longo das fases da sua construção, acompanhamento tutorial e apoio à conceção de um projeto de investigação concebido em contexto real de prática docente, que constitui a finalidade última dos Seminários de Investigação e Projeto I e II.

Nesse sentido, a avaliação é contínua e predominantemente formativa, tendo como objeto um conjunto de produções que irão dar corpo ao projeto de investigação. Estas produções iniciam-se com a identificação do tema, seguindo-se a caracterização da metodologia de investigação, a fundamentação teórica, a descrição dos contextos e, por fim, a apresentação/interpretação das intervenções realizadas.

As aulas são realizadas tendo por base uma perspetiva dialógica e crítica, considerando que o conhecimento crítico da realidade e o diálogo constituem as bases para a problematização (Freire, 1967). As produções são apresentadas e discutidas ao longo do ano e meio do curso e têm diferentes pesos na classificação das UC:

semanas (duas em cada contexto). Estágio I – Creche. Estágio II – Jardim de

Infância. Estágio III – Creche e Jardim de Infância.

Quadro 1 – Dispositivo de avaliação de SIP I e SIP II

	1º produção	2º produção	3º produção	Participação
SIP I 1º ano	Identificação do tema, enunciação das motivações e formulação da questão de investigação Peso na classificação: 20%	Metodologia de Investigação Peso na classificação: 40%	Fundamentação teórica Peso na classificação: 30%	Apresentação nas aulas / desenvolvimento dos trabalhos Peso na classificação: 10%
SIP II 2º ano	Apresentação das Intervenções realizadas nos estágios I, II e III Peso na classificação: 60%	Descrição dos contextos onde desenvolveram os projetos de investigação-ação Peso na classificação: 30%	-----	Participação em aula ao longo do semestre Peso na classificação: 10%

1.3 Análise temática dos projetos de investigação

Tal como já mencionado, o projeto de investigação inicia-se com a identificação de um tema e a formulação de uma pergunta de investigação-ação, que é orientada para a melhoria/resolução de uma situação-problema observada/vivenciada nos contextos educativos nos quais se realizaram os estágios. A estratégia da investigação-ação, ao dar visibilidade às dificuldades e problemas sentidos pelos estudantes, pretende fornecer-lhes instrumentos para compreender e intervir nos contextos da prática, fazendo diminuir o fosso entre a situação-problema e a situação desejável.

Uma análise dos projetos de investigação finalizados entre 2012 e 2016 num *corpus* de 69 relatórios permitiu identificar uma diversidade de temáticas, que diferem tanto quanto à natureza como pela expressividade dos temas escolhidos pelos estudantes.

Essa análise permite-nos compreender o grau de relevância que os estudantes atribuem às temáticas e também desocultar domínios de trabalho pedagógico nos quais estes consideram fundamental intervir/encontrar estratégias para a mudança desejada.

Quadro 2 – Temas dos projetos de investigação (2012-2016)

2012	2013	2014	2015	2016
Brincar social espontâneo / interações sociais (2) Adaptação e experiência transicional (1)	Trabalho em equipa (3) Relação com as famílias (3) Brincar / (2) Vinculação e Adaptação (1) Amizade/ interação social (1) Disciplina (1)	Expressões (4) Rotinas /comensalidade / (4) Brincar (2) Trabalho em equipa (2) Disciplina e construção de regras (2) Relação com a família (1) Interação social entre pares (1) Adaptação (1) Histórias e desenvolvimento de estruturas narrativas (1)	Brincar / interação entre pares (5) Adaptação / processo transição (4) Disciplina (4) Rotinas (4) Relação com a família (3) Organização do espaço e exploração dos materiais (3) Competências de literacia,	Brincar (1) Disciplina (1) Expressões (2) Matemática e resolução de problemas (1) Trabalho em equipa (1) Rotinas (1)

		Relação pedagógica/clima (1)	linguísticas e narrativas (2) Expressão Musical (1) Sexualidade infantil (1) Amizade (1) Relação Pedagógica /afetos (1)	
Total: 3	Total: 11	Total:19	Total:29	Total:7

Em termos globais, as escolhas dos estudantes centraram-se nos temas que seguidamente se apresentam:

Quadro 3 – Temas dos Projetos de investigação (2012-2016)



Não nos sendo possível apresentar nesta fase o resultado de uma análise mais fina das situações-problema que estiveram na origem do questionamento dos estudantes, entendemos que este trabalho de sistematização dos temas em que os projetos se centraram poderá ser útil, tanto para: a identificação das áreas/domínios de intervenção nas quais os estudantes sentiram de forma mais significativa as fragilidades / dificuldades / problemas que ocorrem nos contextos da prática,

como para a identificação e aprofundamento de linhas /eixos de investigação futuras.

O mapeamento destes temas permite-nos ainda compreender que os objetos de estudo se centram predominantemente ao nível das dinâmicas relacionais da sala: nas relações estabelecidas entre crianças (brincar, interação social entre pares, amizades, ...) nas relações entre as equipas e as crianças (adaptação, integração, transições, disciplina, ...), nas relações entre as equipas pedagógicas (trabalho em equipa) e nas relações com a família. Parece igualmente relevante a importância que atribuem às questões articuladas com a organização do trabalho pedagógico (rotinas, organização do espaço e recursos, ...) e com áreas específicas de conhecimento (expressões, resolução de problemas / matemática, histórias e competências linguísticas e narrativas). Podemos afirmar que a investigação realizada pelas estudantes, ao corresponder aos seus interesses, necessidades e perplexidades, se pode confundir com o próprio sujeito, assumindo uma função promotora de reflexividade e de mudança de si próprio e/ou dos contextos/organizações em que ela é desenvolvida, como nos dizem Alves e Azevedo (2010).

2. Quatro fontes de problemas e de equívocos na animação dos Seminários de Investigação-Ação

Ao propormos às estudantes o desenvolvimento de projetos de Investigação-Ação, deparamo-nos com um conjunto de obstáculos de ordem epistemológica-ontológica, sobre os quais incidirão as reflexões desta segunda parte do artigo.

Primeiramente, são traçadas as linhas gerais da paisagem intelectual da atualidade, no que se refere ao modo de pensar dualista e dicotómico, a herança iluminista, cartesiana da academia.

Seguidamente, são analisados os obstáculos específicos que circunscrevem as dificuldades com que nos deparamos no Seminário de Investigação e de Projeto.

2.1. Caracterização da paisagem intelectual da atualidade marcada pelo pensar dualista e dicotómico

Este pensar é marcado por pares de opostos que se autoexcluem, tal como essas contradições insolúveis para o pensamento que os gregos designavam por aporias (Coelho, 2017), e.g.: teoria *versus* prática, sujeito *versus* objeto, pensamento paradigmático *versus* pensamento

narrativo, corpo *versus* espírito/alma, atividade percetiva *versus* razão, consciência *versus* mundo, perceção *versus* sensação, forma *versus* matéria; para restabelecer a unidade dilacerada destas entidades, Merleau-Ponty desenvolveu todo um projeto exemplar e inigualável (cf. 1967: 132, 270).

Este modo de pensar constitui um hábito intelectual característico inerente à cultura académica tradicional que, como toda a cultura, é assinalada por uma praxis implícita que está para além da consciência, e, de forma concomitante, é igualmente caracterizada por um modo particular de exercer a inteligência (cf. Bruner, 1996: 191 e 192).

Em pleno século XXI é difícil compreender como pode o cientismo ainda assombrar a academia de forma tão significativa. É como se fossem estereotípias naturalizadas² fazendo com que esse pensamento e esse discurso continuem enclausurados no reportório rígido e desgastado dos gestos e movimentos do pensamento da modernidade; trata-se de um pensamento tardio, de laivos modernistas serôdios, por vezes associado a alguns vestígios, senão das ideias, pelo menos da terminologia pós-modernista. Este atraso é tanto mais surpreendente quanto parece ser do conhecimento geral dos académicos que “o puritanismo

² Cf. Moscovici, 1976: 170, as etapas da objetivação das representações sociais.

intolerante do ‘método científico’ é tão limitado ideologicamente, como os dogmas religiosos que ele pretendeu destruir” (Bruner, 1996: 185).

O conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu permite interpretar o sentido de uma tal persistência e todos estes sintomas de uma posição epistemológica obsoleta desvelam a sua verdadeira natureza, se os considerarmos como o resultado de um *habitus* académico, intelectual, ou seja, um fenómeno regido por “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de perceções, de apreciações e de ações” (Bourdieu, 2000: 261). Noutros termos, utilizando a formulação de Jerome Bruner, “a substância da vida quotidiana que confere forma aos nossos enviesamentos e preconceitos” (1996: 102), substância essa que é incorporada numa “praxis implícita para além da consciência” (idem: 193).

Tendo em consideração estas limitações, são expostas de seguida as aporias que constituem os obstáculos específicos com que nos deparamos, coincidentes com os seguintes pares de opostos: Teoria *versus* Prática, Sujeito *versus* Objeto, Pensamento Paradigmático Hipotético-Dedutivo *versus* Pensamento Narrativo. Adicionalmente, serão ainda

analisados dois outros obstáculos intimamente relacionados com os anteriores, que consistem na propensão mental, quer para reduzir o diferente ao mesmo, quer para depreciar o interessante, assimilando-o ao enfadonho.

2.2 Os obstáculos específicos com que nos deparamos no Seminário de Investigação e de Projeto

Por comodidade e necessidade de exposição, as reflexões sobre estes tópicos serão aqui apresentadas de forma sequencial. No entanto, dever-se-á ter em conta que, na complexidade das situações formativas quotidianas, no decorrer dos seminários, os aspetos aqui separados emergem frequentemente fundidos no discurso e na escrita das estudantes. De facto, na mesma frase pronunciada ou escrita pelas estudantes, aparecem amiúde vários dos obstáculos aqui analisados um a um. Noutros termos, os aspetos que neste texto são expostos de forma singularmente isolada, raramente assim aparecem, tendendo antes a mostrar-se sob a forma de conjuntos complexos e entretecidos de vários, senão todos, desses aspetos.

2.2.1. Teoria *versus* Prática

A tradição dualista concebeu a prática como o reverso negativo da teoria e vice-versa, quando a Investigação-Ação parte do abandono e

superação dessa conceção dualista, adotando o conceito de praxis, ou seja: a coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade das pessoas só pode ser tomada e claramente entendida como a fusão da teoria e da prática, constituindo-se assim a práxis (cf. Marx 1888). Por seu lado, ao analisar a estrutura dos mitos, Ernest Cassirer fazia notar que, devido aos nossos hábitos mentais, somos conduzidos a diferenciar a nossa vida em dois domínios separados, a atividade prática e a teórica, separação que nos faz esquecer que existe um outro nível subjacente e uno ao qual têm acesso as populações de culturas não industrializadas. Por essa razão, essas populações têm pensamentos e sentimentos pertencentes ainda a esse nível subjacente, e “a sua visão da natureza nem é meramente prática, nem meramente teórica; é simpática” (1968: 109).

2.2.2. Sujeito *versus* Objeto

A tradição objetivista postula a possibilidade de um conhecimento objetivo, o qual pressupõe uma solução de continuidade (uma rutura / uma distância) entre o sujeito e o objeto, enquanto a Investigação-Ação tem uma orientação epistemológica oposta, segundo a qual existe uma continuidade entre o sujeito e o objeto, o que exige que o sujeito se encare a si próprio como objeto de estudo.

Noutros termos, está subjacente à Investigação-Ação uma exigência epistemológica que nos força a abandonar a crença num objeto preexistente que é passível de ser conhecido objetivamente. Somos então conduzidos a reconhecer que o sujeito e o objeto se implicam mutuamente, no interior de um processo dinâmico circular, em que o sujeito conhece o objeto e é por sua vez simultaneamente determinado na sua subjetividade pelo efeito que o objeto exerce sobre ele. Esta imbricação circular, quando enunciada nos termos dualistas de sujeito e objeto, parece reduzir o círculo hermenêutico a um círculo vicioso, de tal forma os termos sujeito e objeto se revelam inapropriados ao pensamento não dualista sobre a natureza do conhecimento (cf. Ricoeur, 1986: 102). A fórmula SujeitoObjeto (Pereira,1990) permite ultrapassar parcialmente esta angústia cartesiana gerada pela falsa antinomia que oporia subjetividade e objetividade, sujeito e objeto. Uma tal fórmula possibilita a expressão do carácter fundamentalmente relacional do conhecimento, essa atitude de quem constrói conhecimento, essa modalidade existencial do sujeito, modalidade de ser com um determinado objeto. É esta conceção de conhecimento que serve a Investigação-Ação, é a de uma relação do sujeito com o Mundo que é preliminar e constitutiva (cf. Pereira,1990: 6). Uma tal conceção que se

inspira na hermenêutica, pretende reduzir a distância que separa o sujeito do objeto, o eu e o Mundo.

2.2.3. Pensamento paradigmático hipotético-dedutivo versus pensamento narrativo

Existem dois modos de funcionamento cognitivo, ou, se quisermos duas modalidades da atividade da mente que os humanos utilizam para ordenar as suas experiências e construir sentido acerca delas. A modalidade paradigmática ou lógico-científica almeja a realização de um sistema matematizado de descrição e de explicação, o estabelecimento de relações causais, prestando-se assim a uma validação de uma verdade empírica, segundo requisitos de consistência e de não contradição. Esta modalidade mental lida portanto com asserções de tipo demonstrável, através da prova das relações formais que são estabelecidas entre essas asserções. O segundo tipo de atividade mental é a narrativa, que avalia histórias segundo o critério da verosimilhança, o qual serve para as validar como boas, caso constituam relatos emocionantes e credíveis. Estas narrativas lidam com asserções negociáveis sobre as intenções e vicissitudes das ações humanas, localizando-as no tempo e no espaço (cf. Bruner 1986: 11).

A Investigação-Ação recorre ao pensamento narrativo, desenvolvendo-se no afastamento da razão essencial e causal. No fundo, a primeira perspetiva vira-se para a razão, enquanto a segunda se debruça sobre o ser, não o dispensando e pretendendo tê-lo no centro da sua reflexão e ação (cf. Heidegger, 1962: 212).

Bruner expressou a sua perplexidade relativamente à razão que conduz ao desinteresse face à narrativa, desconsiderada enquanto modalidade de pensamento sem valor, interrogando-se se seria “realmente necessário que o anti ilusionismo da ciência que prevaleceu tanto tempo continue a conduzir-nos à rejeição de qualquer forma de realidade narrativa porque seriam apenas histórias” (1996: 185).

Bruner notava ainda o facto de os académicos não investirem tempo e energias a compreender com profundidade a natureza formal, o modo de funcionamento e a força da narrativa. Este desinteresse e esta depreciação por parte dos académicos relativamente à narrativa são tanto mais lamentáveis quanto reconhecermos o poder da narrativa que consegue simultaneamente “moldar o familiar e sugerir o possível” (Bruner, 2007: 6).

2.2.4 Diferença ou Mesmidade

Enquanto tradicionalmente o conhecimento é concebido como aquilo que é armazenado nas nossas mentes e aí fica inerte, ou que aí é estruturado, a Investigação-Ação concebe o conhecimento como uma “plataforma de lançamento para o reino do possível” (Bruner, 2007:5), para as utopias concretas, outros lugares concretizáveis. Da posição tradicional decorre uma tendência para reduzir o não-familiar ao familiar (redução do diferente ao mesmo), quando a Investigação-Ação pretende tornar estranho o que é convencionalmente familiar. Uma das consequências da redução da diferença à mesmidade está relacionada com uma atitude indiferente, um desinteresse que parece ser uma marca da época moderna já analisada por Heidegger que, em meados do século passado interrogava o sentido do termo interesse que significa

“estar entre e no meio das coisas, permanecer no meio de uma coisa sem desistir; mas o ‘interesse’ de hoje só conhece o ‘interessante’ [que expressa] o que permite ao objeto em questão voltar a tornar-se indiferente no momento a seguir e de ser substituído por um outro que nos interessará durante tão pouco tempo como o primeiro. Atualmente pensa-

se que se honra muito uma coisa quando a julgamos ‘interessante’. Na verdade, um tal julgamento abaixa a coisa interessante ao nível das indiferenças e afasta-a para o lado [das coisas] que serão enfadonhas dentro em breve” (Heidegger, 2003: 154).

Considerações finais

Este artigo constitui um balanço da atividade docente dos autores no âmbito do Seminário de Investigação e Projeto, sempre provisório, considerando o caráter cíclico da Investigação-Ação, bem como a natureza inacabada do processo de formação. Após a análise crítica dos obstáculos epistemológicos, gostaríamos de pensar em modalidades de formação que possam colmatar as insuficiências e os constrangimentos identificados, de forma a apoiar as estudantes na superação dessas dificuldades. Isto implicaria por exemplo, repensar as modalidades de orientação/supervisão dos estágios, para que os(as) docentes/orientadores(as) pudessem acompanhar as estudantes nos locais de estágio e não apenas na sala de aula. Por outro lado, seria desejável que os docentes/orientadores desenvolvessem uma proficiência teórico-metodológica no âmbito da Investigação-Ação. Constatamos

também que as estudantes deveriam ter uma preparação teórico-metodológica mais aprofundada na licenciatura em Educação Básica, devido ao facto da UC Seminário de Investigação Educacional apenas ter 3 créditos no plano de estudos do curso, principalmente decorrente de opções institucionais de racionalização (instrumental) de áreas científicas e de créditos.

Outras questões nos surgem, incidentes quer na garantia do equilíbrio entre a descrição, a interpretação (reflexão) e a intervenção (ação), quer no que diz respeito à valorização das intervenções educativas mais adequadas e pertinentes em cada contexto de estágio.

Por outro lado, questionamos até que ponto as estudantes são capazes de construir criticamente intervenções que contribuam para a melhoria de determinados aspetos pedagógicos nos contextos institucionais, sobretudo tendo em conta que por vezes existem resistências à mudança, quer por parte dos educadores cooperantes quer por parte dos e das orientadores/as de estágio.

Estamos conscientes de que estas modificações contribuiriam de forma significativa para a melhoria do dispositivo do Seminário de Investigação de Projeto e iriam seguramente ter um impacto muito favorável na qualidade dos projetos de Investigação-Ação

desenvolvidos pelas estudantes. No entanto, estamos conscientes de que a viabilidade de tais alterações depende de uma multiplicidade de fatores que não se encontram sob a responsabilidade direta dos docentes, o que significa que os autores terão que realizar uma depreciação construtiva que consiga continuar a mobilizá-los positivamente nos processos de formação das estudantes.

Referências Bibliográficas

- Alves, M. e Azevedo, N. (2010) (Re)pensando a investigação em educação. *In* Mariana Alves e Nair Azevedo (Eds), *Investigar em Educação. Desafios da Construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multireferenciado*, pp. 1-30, Ed. UIED, Várzea da Rainha.
- Amado, J. e Cardoso, A.P. (2014). *A investigação-acção e suas modalidades*, in João Amado (coord.) *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, pp. 187-197 Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ambrósio, T. (2001-a) *Investigar/Formar/Inovar*. *In* Educação e Desenvolvimento, Contributo para uma mudança reflexiva da Educação, p. 11-23, Monte da Caparica: Ed. UIED, FCT-UNL.
- Ambrósio, T. (2001-b) *Autonomia de Investigação*. *In* Educação e Desenvolvimento, Contributo para uma mudança reflexiva da Educação, p. 33-42, Monte da Caparica: Ed. UIED, FCT-UNL.
- Ambrósio, T. (2006) Educação e Desenvolvimento: Inteligibilidade das Relações Complexas, conferência proferida na Academia de Ciências de Lisboa, Maio de 2006. *in* ANAIS Educação e Desenvolvimento 2005, p.15-28, Monte da Caparica: Ed. UIED, FCT-UNL.
- Benavente, A.M., Costa, A.F., Machado, F. (1990). *Práticas de Mudança e*

- de Investigação – conhecimento e intervenção na escola primária. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, Fevereiro 1990, pp.55-80.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1984). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Esteves, M. (2001) *A investigação como estratégia de formação de professores: perspectivas e realidades*. *Revista Mathésis* 2001 nº10, p.217-233.
- Bourdieu, P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique. Précédé de trois études d'ethnologie kabyle*. Paris: Éditions du Seuil.
- Bruner, J. (2007). *Cultivating the Possible. Oxford Dedication, Jerome Bruner Building*. Oxford University.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris: Éditions Retz.
- Bruner, J. (1991). *The Narrative Construction of Reality. Critical Inquiry, Volume 18, Issue 1*. The University of Chicago Press.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cassirer, E. (1944). *An Essay on Man. An Introduction to a Philosophy of Human Culture*. Yale University Press. https://monoskop.org/images/1/11/Cassirer_Ernst_An_essay_on_man_An_introduction_1944.pdf
- Coelho, M. (2017). Entre aporias, dilemas, paradoxos e labirintos – uma explicação sobre escolhas, à guisa de introdução. *Nuntius Antiquus, Belo Horizonte*, v. 13, n. 2, p. 7-15.
- Freire, P. (1967) *Educação como prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Ed. Paz Terra.
- Freire, P. (1987) *Pedagogia do Oprimido*, 17ª edição. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra.
- Freire, P. (1996) *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Ed. Paz e Terra.
- Heidegger, M. (2003). *Que veut dire “penser”?*, in *Essais et Conférences*. Paris: Gallimard.
- Heidegger, M. (1962). *Le principe de raison*. Paris: Gallimard.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris: Éditions Plon.
- Marx, K. (1888). *Teses sobre Feuerbach*. [The Marxists Internet Archive](http://www.marxists.org).
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*, Paris: PUF.
- Pereira, F. (1990). Heidegger e a relação, o Dasein é relação (notas para uma conferência menor). In J. A. Carvalho Teixeira (Ed.). *Actas das 1ª Jornadas de Psicologia e Psicopatologia Fenomenológicas e Existenciais*. Lisboa, 23 et 24 Novembro.
- Pinheiro, A. & Pires, A.. (2017-a) Programa da Unidade Curricular SIP I. Mestrado em Educação Pré-Escolar, ESE-IPS.
- Pinheiro, A. & Pires, A. (2017-b) Programa da Unidade Curricular SIP II. Mestrado em Educação Pré-Escolar, ESE-IPS.
- Pires, A. (no prelo) *A Investigação na Formação de Educadores e Professores. Contributos para (re)pensar as práticas de formação inicial*. In Educação e Desenvolvimento - revisitando o pensamento reflexivo de Teresa Ambrósio, Monte Caparica: Ed. UIED – FCT/UNL.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris: Éditions du Seuil.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: ArtMed.

Notas biográficas:

Ana Luisa de Oliveira Pires é Professora Coordenadora na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, membro do Centro de Investigação em Educação e Formação (CIEF-IPS) e membro integrado do Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais - CICS Nova. É doutorada em Ciências de Educação – Educação e Desenvolvimento, pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa. Fez pós-doutoramento na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Foi docente convidada na Faculdade de Ciências e

Tecnologia (UNL), na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação e no Instituto de Educação (UL). Tem participado em diversos projetos de investigação, a nível nacional e internacional. As áreas de investigação em que tem trabalhado nos últimos anos são a Educação/Formação de Adultos, Formação ao Longo da Vida, Políticas Educativas no Ensino Superior, Formação de Professores, Arte e Educação. É autora de diversas publicações nacionais e internacionais: livros, capítulos de livros, artigos e outros textos de natureza científica e pedagógica.

Augusto Pinheiro, Licenciado em Psicologia da Educação pelo Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Mestre em Psicologia da Educação pelo Instituto Superior de Psicologia Aplicada e Doutoramento em Psicologia pela Universidade de Provence. Foi Coordenador do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal e Responsável pela docência de cinco Unidades Curriculares no Mestrado em Educação Pré-Escolar da mesma instituição. Interesses principais: a) A análise crítica dos dilemas e dos paradoxos dos ofícios do humano. b) Pensamento político: a teoria da alienação e da reificação e a teoria crítica do valor – Karl Marx; György Lukács; Theodor Adorno; Max Horkheimer; Guy Debord; Robert Kurz; Anselm Jappe. c) O desenvolvimento de projetos de investigação-ação nos contextos de educação da infância.