

## Investigação-ação-formação: um caso na formação inicial de educadores

Deolinda Ribeiro

Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação, Portugal

### Resumo

O propósito deste texto está na discussão sobre os desafios e as potencialidades da investigação-ação na formação de educadores. Tomando como referente a metodologia desenvolvida na formação inicial nos contextos de ação docente, analisa-se o impacto da investigação-ação na formação do saber e saber transformar, orientados para a melhoria da qualidade da educação e da formação. Interessa compreender o modo como os próprios educadores significam as ações que desenvolveram, o que faziam, como faziam e porque faziam, através da dialética entre observação reflexiva-ação intencional-reflexão avaliativa.

Foi realizada a análise de 20 Relatórios de Estágio, por se tratar de um estudo exploratório de natureza qualitativa, descritiva e interpretativa que procura os significados/interpretações que os atores atribuíram às suas práticas docentes. Os resultados levaram a constatar que a investigação-ação foi o motor para a transformação de concepções e de práticas educativas, salvaguardado as singularidades dos contextos estudados. Estes resultados vieram reforçar o papel da observação intencional e da reflexão sistemática sobre a ação docente como potenciadora de acontecer formação, pelas práticas de pensamento crítico que promovem a construção das suas epistemologias de ação, motivando para o envolvimento comprometido dos sujeitos de formação.

**Palavras-chave:** Formação, Investigação-Ação, Educadores, Pensamento Crítico

### Abstract

The purpose of this text is to discuss the challenges and potential of action research in training educators. Taking as a reference the methodology developed in the initial training in the contexts of teaching action, the impact of action-research in the construction of knowledge and how to transform it, aimed at improving the quality of education and training, is analysed. The aim is to understand how educators themselves signify the actions they developed, what they did, how they did it and why they did it, through the dialectic between reflexive observation-intentional action-evaluative reflection.

Content analysis was undertaken on 20 Practicum Reports, because it is an exploratory study of qualitative, descriptive and interpretative nature that seeks the meanings /interpretations that the actors attribute to their teacher training. The results led to verify that action research was the engine for the transformation of educational concepts and practices, safeguarding the singularities of the studied contexts. These results came to reinforce the role of intentional observation and systematic reflection on the teaching action as a motor of training, through the

practices of critical thinking that promote the construction of their epistemologies of action, motivating the committed involvement of the subjects in training.

**Keywords:** Training, Action-Research, Educators, Critical Thinking

### **Investigação-ação e formação de educadores<sup>1</sup>**

Ao longo dos tempos, o movimento de investigação-ação apresentou-se como uma forma de resistência ao domínio dos académicos, pelo significado que foi sendo atribuído ao termo “investigação-ação”, nem sempre consensual, denunciando falta de rigor neste modo de investigar e, por isso, com resultados duvidosos por não serem generalizáveis (Kelly, 1985; Mialaret, 1990). Apesar da evolução da metodologia de investigação-ação na formação inicial de educadores, que se verifica em muitos textos de investigação produzidos nas e pelas Instituições de Ensino Superior (IES), não são raras as vezes em que a sua leitura permite verificar a aplicação acrítica da teoria na prática. Este sentido único leva a práticas reprodutoras e de confirmação de teorias que outros pensaram na vez dos próprios atores de educação, nos seus contextos reais. Constitui-se, assim, um obstáculo à construção de pensamento crítico dos futuros docentes, porque se formam em pedagogias geradoras de dependência, ao invés de uma pedagogia geradora de autonomia e promotora da construção de teorias práticas contextualizadas.

Segundo Desgagné et al. (2001), a investigação-ação perde assim o seu élan, ao deixar de ter em conta as realidades complexas das situações da prática e ao retomar o movimento do educador eficaz, executante passivo das prescrições dos investigadores, em vez de enveredar por um movimento construtivista do prático reflexivo que, através da reflexão conjunta com os atores do contexto educativo e formativo, contribui para a construção das suas epistemologias de ação (Ribeiro, 2006).

Carr & Kemmis (1986) definem a investigação-ação como “uma forma de indagação autorreflexiva empreendida pelos participantes em situações sociais de modo a melhorar a racionalidade e a justiça das suas práticas, o entendimento das mesmas e as situações dentro das quais se inserem” (p. 174, trad. nossa). A forma de indagação autorreflexiva, sistemática e colaborativa defendida pelos autores remete para modos de investigação sobre a ação que potenciam a autoformação dos seus participantes e a construção de um saber de cariz emancipatório, que só uma *praxis* crítica permite, porque é informada e comprometida com

uma ação social transformadora. Esta forma de compreender a investigação-ação integra-se numa visão mais profunda das potencialidades desta metodologia formativa, pelo aprofundamento das circunstâncias em que o enquadramento ético e ideológico se centra na “participação, democracia, colaboração, contextualização, carácter prático; utilidade, flexibilidade e escrutínio público” (Moreira, 2005, p. 82). A este propósito, Wilfred Carr apresenta como objetivo fulcral da investigação-ação o seguinte:

To improve practice; to change practice; to transform practice; to make practice more effective; to make practice more reflexive; to make practical knowledge more explicit; to make practical knowledge more objective; to translate theory in practice; to uncover the theories implicit in practice; to test ideas in action. (Carr, 2019, p. 14)

Esta corrente da investigação-ação associa os educadores na busca sistemática de compreensão e melhoria das suas práticas, através da identificação e análise dos problemas, de forma partilhada e, para os quais tentam encontrar soluções (Elliott, 1976, 1990). A ideia de construção e de desenvolvimento profissional de uma determinada equipa formativa é o “coração” deste movimento de investigação-ação e a ideia de colaboração é sobretudo associada ao trabalho conjunto entre educadores, num espírito de comunidade reflexiva, bem como ao impacto sobre a prática, junto dos educandos e no clima institucional (Little, 1990).

Também Zeichner (2001) refere a necessidade de condições para a eficácia da investigação-ação: carácter voluntário; autonomia dos participantes para decidirem a dimensão da prática a investigar; colaboração sistemática num período longo de tempo; nível intelectual estimulante das discussões em grupo; ambiente de apoio e de sustentação do processo formativo. Sendo a ação do educador uma ação política e marcada por um determinado enquadramento ideológico, afeta necessariamente a vida dos educandos (Zeichner, 1993). É a reflexão de orientação crítica que tem vindo a potenciar a melhoria da compreensão do educador acerca das determinações sociais do seu trabalho docente, da aprendizagem dos educandos e da vida das instituições educativas, promovendo a sua transformação e a melhoria da qualidade da *praxis*. Um estudo desenvolvido pela autora deste texto, no âmbito do seu doutoramento, situa a ênfase na atividade teórica e ética da formação, como fundamentais na e para a prática educativa, considerando a investigação-ação um processo autorreflexivo que permite ao educador examinar as suas próprias teorias e práticas (Ribeiro, 2006).

## Metodologia de formação e de investigação

O estágio do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da IES, em que se contextualiza o estudo exploratório sobre as potencialidades da metodologia de investigação-ação, tem como objetivos norteadores de formação profissional, os seguintes:

Mobilizar saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação na prática de educativa; saber pensar e agir nos contextos e responder à diversidade dos atores, numa visão inclusiva e equitativa da educação; construir uma atitude profissional reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisões em contextos de singularidade, incerteza e complexidade da prática docente; planificar, avaliar a ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens de todos os atores; co construir saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas e disseminar o seu impacto na transformação da educação; problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida. (Ribeiro, 2019)

Docentes e estagiárias<sup>2</sup> trabalham, em ligação estreita, com os centros educativos e a escola de formação, com a intencionalidade de gerar processos dialógicos e contextualizados, através da observação, planificação e ação, interpretando a ação docente com base nas suas reflexões e mobilizando a teoria sustentadora da prática. Isto é, a formação profissional das estagiárias assenta em processos comunicacionais que se estabelecem na interação dialética entre os sujeitos, constituindo um *continuum* de oportunidades para conhecer, pensar e aprender os próprios mecanismos do conhecimento e da aprendizagem (Ribeiro, Claro, & Nunes, 2007). Com base nestes pressupostos resultantes da experiência intencionalmente refletida, as estagiárias estão organizadas em pares pedagógicos com um grupo de crianças e o(a) orientador(a) cooperante, quer na educação pré-escolar (EPE), quer no primeiro ciclo do ensino básico (1º CEB). O estágio decorre ao longo do 2º ano do curso, decorrendo um semestre em cada nível da educação básica.

São vários os momentos de ação e estratégias de investigação que se expressam em documentos como: o diário de formação; narrativas individuais e colaborativas sobre a prática; reunião de planificação semanal da tríade de formação de reflexão sobre e para a ação (estagiárias e orientador(a) cooperante); momento superviso de observação em contexto pela(o) docente da escola de formação (IES); momento superviso de reflexão pós-ação com a tríade e a(o) docente da IES, com a intencionalidade de regular colaborativamente o processo formativo e de promover o conhecimento profissional em construção e desenvolvimento. A par

destas estratégias, o Seminário da Prática de Ensino Supervisionada (PES) é um espaço que tem como objetivo problematizar as questões emergentes do contexto da prática, visando a promoção de competências de auto e hetero formação. Este espaço formativo tem vindo a ser avaliado como muito relevante para a dialogicidade entre os pares pedagógicos, o grupo turma e a docente responsável pelo Seminário, sendo exemplo disso o excerto que as estagiárias escreveram na ata da reunião de avaliação do curso:

A realização de Seminários ao longo da PES oferece momentos de partilha e de formação de excelência, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional das discentes. (Ata da turma de mestrado, 2º ano, 2020, p.3)

As narrativas são utilizadas para a construção do conhecimento profissional prático, promovendo também o desenvolvimento de atitudes e processos reflexivos de cariz investigativo sobre o modo de praticar a pedagogia (cf. Clandinin & Connelly, 1996; Vieira, 2014, entre outros). É destes textos narrativos sobre a prática, construídos ao longo da PES, que emerge a substância para a elaboração do Relatório de Estágio.

Foi realizada a análise de 20 Relatórios de Estágio (RE), por se tratar de um estudo exploratório de natureza qualitativa, descritiva e interpretativa que procurou os significados/interpretações que as estagiárias atribuíram às suas práticas. A análise realizada teve como referentes os objetivos de formação, o quadro teórico e o conteúdo textual dos RE das estagiárias, que levou à construção das dimensões de análise. A frequência foi considerada pelo número de RE que apresentavam evidências das dimensões de análise. Os resultados levaram a constatar que a metodologia de investigação-ação, como modo de melhor aprender o saber profissional docente, foi o motor para a transformação de concepções e de práticas educativas que, a seguir, se discutem.

## **Discussão de resultados**

### ***Reconstrução de concepções de pedagogia***

As evidências apontam para a influência das estratégias características da metodologia de investigação-ação na reconstrução de concepções de educação e de pedagogia, que se aprimorou como algo consciencializado, evidenciando-se no discurso das estagiárias sobre as suas práticas. De acordo com o projeto formativo dos educadores, os processos de apoio superviso orientam-se para a articulação do quadro teórico com as experiências de prática, através do exercício da observação e reflexão sistemáticas da ação, construindo significados que

promovem alterações de concepções e de práticas. Dos 20 RE estudados, pode verificar-se que o respeito pelos ritmos de aprendizagem das crianças é uma dimensão da ação educativa, requerendo competências que estão ainda em desenvolvimento embrionário por algumas estagiárias (4), pela menor frequência de reflexão evidente nos seus RE (Tabela 1). Porém, estas preocupações estão expressas no quadro teórico dos RE, mas não mobilizadas na reflexão sobre a ação desenvolvida.

Subdimensões	Frequência
Escuta das crianças e do seu bem-estar	20
Diversificação dos recursos pedagógicos	18
Ritmos de aprendizagem	16
Clima propício ao envolvimento motivado das crianças na aprendizagem	20
Necessidades e interesses das crianças	17
Estratégias construtivista e socioconstrutivista dos processos	17

Tabela 1 - Subdimensões da reconstrução de concepções de pedagogia

Tal como com as crianças da educação básica, também acontece que os ritmos de aprendizagem das estagiárias são diversificados. A *escuta das crianças e o seu bem-estar* é gerador de *clima propício ao envolvimento motivado das crianças na aprendizagem*, sendo concepções de pedagogia que sustentam o reinventar de ações contextualizadas, implicando a *diversificação dos recursos pedagógicos*. Como se pode constatar, tais concepções dão conta de que as dimensões observadas nas narrativas dos RE são interdependentes e, quando consciencializadas, refletem-se nas estratégias de ação de natureza construtivista e socio construtivista. Ao tomar como referente os objetivos de formação, a análise efetuada dá conta de que a investigação sobre a prática foi efetivamente promotora de aprendizagens profissionais, pelas evidências encontradas, tal como se pode constatar no seguinte exemplo:

A experiência vivida veio reforçar a minha crença, depreendendo a necessidade constante de promover a criatividade e a autonomia intelectual das crianças para a resolução de problemas e desafios que as transformações constantes exigem. A escuta e observação da criança é crucial no processo de busca e estímulo à sua motivação e envolvimento. A par da escuta, como modo de observação ativo, aprendi que ser docente implica investigar a própria prática, refletindo sobre as ações, no sentido de as reinventar, tendo em vista a qualidade de respostas educativas. (SP, 2020, RE, pp. 83-84)

A reconstrução de concepções é muitas vezes o motor de práticas mais intencionais, potenciando o desenvolvimento do saber prático, de modo mais consistente, porque mais refletido.

### ***Problematização e construção dos significados das ações***

Constata-se a mobilização do quadro teórico para a problematização das questões emergentes da prática (Tabela 2). A reflexão analisada dá conta do autoconhecimento das estagiárias quanto ao saber fazer, decorrendo da pluralidade de sentidos no apoio superviso, tal como se pode constatar no seguinte excerto:

Dar resposta aos diferentes ritmos de aprendizagem e valorizar as diversas inteligências múltiplas das crianças revelou-se um desafio que, apesar de difícil, foi sendo ultrapassado devido ao trabalho colaborativo entre a dade, as docentes cooperantes e as professoras supervisoras. (MO, 2020, RE, p. 84).

Subdimensões	Frequência
Reflexão sobre a prática para nova planificação	20
Planificação articulada das várias áreas de conteúdo	18
Integração dos saberes prévios das crianças na planificação	17
Reinvenção de estratégias inovadoras para o envolvimento da família	15
Identificação de dificuldades no apoio a ritmos das aprendizagem	18

Tabela 2 - Subdimensões da problematização e construção dos significados das ações

Porém, observa-se um fenómeno que dá conta da falta de teorização na subdimensão - *reinventar estratégias inovadoras para o envolvimento da família*. Embora menos evidente nas reflexões produzidas pelas estagiárias, esta competência foi muito trabalhada no 2º semestre do ano letivo, devido à pandemia mundial, COVID- 19. Nesse período, as estagiárias estiveram em interação virtual com a família, quase sempre com pais, trocando informação e, inclusive, planificando em conjunto algumas das ações a empreender no período de confinamento das crianças. A influência social nas instituições educativas releva a dificuldade dos processos quando a sociedade, em geral, tem problemas estruturais, transformando o dia a dia nos contextos educativos (Perrenoud, 2002).

O percurso formativo nem sempre foi linear, envolvendo vicissitudes, incertezas e desafios emergentes, que potenciaram a evolução pessoal e profissional da mestranda. Todavia, como se procurou despoletar nas crianças, a aprendizagem ao longo da PES também proveio do erro, que se foi corrigindo continuamente, reconstruindo e colmatando, progressivamente questões profissionais. (MEP, 2020, RE, p. 83).

A ilação fulcral possível de extrair nesta análise é a de que não há conhecimento prático sem teorização, assim como as relações sistémicas influenciam conceções e reconstrução de práticas, pelo significado das ações. Partilhando desta conceptualização, Imbernón (2002) enfatiza a importância da reflexividade crítica cooperada, orientada para as transformações educativas e também das condições sociais que influenciam a ação do educador.

### ***Formação colaborativa: processos de dialogicidade e de regulação***

É relevante constatar que a “colaboração” é uma estratégia formativa muito valorizada pelas estagiárias (Tabela 3). Pelas frequências encontradas não há dúvidas que é com a pluralidade de sentidos sobre os fenómenos educativos que se enriquecem os processos de ensino e de aprendizagem e acontece a construção e reconstrução do conhecimento profissional. Veja-se o que a estagiária MEP diz a este respeito:

A natureza colaborativa revelou-se marcante a nível profissional, permitindo demonstrar as vantagens do pensamento conjunto e da partilha de perspetivas em prol de objetivos comuns, assim como o ultrapassar de momentos de maior complexidade e frustração, evidenciando-a como uma dimensão impulsionadora de crescimento. Deste modo, além de regular, a colaboração contribuiu para pensar e repensar a educação criticamente, desenhando e redesenhando a prática educativa (Vieira, 2019) e enriquecendo o delineamento de um perfil duplo, através da apropriação de um discurso pedagógico mais rico e adequado que reforce o diálogo entre a prática e a teoria. (MEP, 2020, RE, p. 83).

Subdimensões	Frequência
Partilha colaborativa com o par pedagógico	20
Colaboração de todos os atores do contexto educativo	20
Observação para a reflexão colaborativa	19
Registo sistemático das dificuldades práticas	19
Pensamento crítico sobre as ações com vista à sua replanificação	18

Tabela 3 - Subdimensões da formação colaborativa: processos de dialogicidade e de regulação



A partilha com o par pedagógico é uma constatação em todos os RE, o que reforça o cariz colaborativo da reflexão, característica da investigação-ação colaborativa. Esta partilha é evidenciada nas narrativas individuais e colaborativas, tal como se pode ler na Tabela 4.

**Episódio de observação:** atividade de meio físico – flutuação dos corpos

<b>Estagiária observadora SN</b>	<b>Estagiária observada FT</b>	<b>Orientadora cooperante JP</b>
A FT aproveitou e, na minha opinião, muito bem, o facto de uma das crianças ter dito que o ovo estava a flutuar, remetendo para as experiências anteriores vividas na sala, com os barcos de papel, com a casca de noz e a anilha de ferro. No entanto, quis progredir na cientificidade da explicação e falou-lhe nos barcos de grande porte que, mesmo sendo pesados flutuam no mar. Aqui, as crianças ficaram confusas. Penso que a FT poderia, por exemplo, ter perguntado se havia alguma criança que já tivesse visto um barco com essas características. Em caso de resposta negativa, poderia, no meu entender, ter remetido para o meio próximo da criança (...)	Usei o exemplo do barco, por, dadas as suas características, ser um exemplo mais significativo da flutuação dos corpos. Concordo com a SN quando salienta que eu “deveria ter perguntado se haviam já visto um barco com essas características”.	(..) a FT aproveitou o facto de uma das crianças ter afirmado que o ovo estava a flutuar, para remeter para as experiências realizadas anteriormente com os barcos de papel, com a casca de noz e com o ferro. Na minha opinião foi pertinente esta questão da flutuação dos corpos, embora a explicação dada pela FT “fosse muito científica”. Falou-lhes dos barcos de grande porte que, sendo muito pesados, flutuam no mar. As crianças não conseguiram relacionar a explicação dada com o conhecimento que têm do mundo e das coisas, ficando um pouco confusas. Este facto foi possível observar nos seus rostos, o que levou ao desinteresse por parte de algumas crianças.

Tabela 3 - Exemplo da dialogicidade na estratégia de escrita de reflexão colaborativa (SN, 2020, RE, apêndice 4)

Tal como evidenciam as estagiárias, a observação intencional é relevante para a recolha de informação que será o objeto da reflexão colaborativa. Pode-se assim inferir que o diário de formação foi um instrumento ao serviço da investigação sobre práticas, contribuindo para o exercício reflexivo mais contextualizado, com vista a responder às singularidades da prática docente. Esta dimensão da ação docente envolve experimentação, observação, reflexão e avaliação, e (re)planificação dos processos, bem como competências de regulação de práticas (Ribeiro & Araújo, 2019).

**Considerações finais**

Os resultados do estudo exploratório permitem aferir que a concetualização desenvolvida pelas estagiárias, através da descrição, análise e construção de significados sobre

a ação, de forma sistemática, acentua a relevância da investigação sobre práticas pelo seu interesse emancipatório (Habermas, 1982). Este tipo de abordagem da investigação-ação colaborativa apresenta-se como um processo privilegiado de construção de conhecimento, pela auto e hetero formação profissional, quando aliada a preocupações sistemáticas com a melhoria das práticas educativas, e pelo envolvimento num exame crítico dos contextos sociais alargados da educação. A colaboração entre pares favorece o desenvolvimento profissional dos educadores, através da consciencialização acerca do seu conhecimento prático, pessoal e da significação que os pares atribuem às suas ações, potenciando, desta forma, a transformação do saber prático docente, o que caracteriza a *epistemologia praxeológica*.

Sendo a atividade reflexiva a estratégia central do modelo colaborativo, esta apoia-se essencialmente em características próprias da investigação-ação, na explicitação e análise das situações da prática, de acordo com os objetivos de construção do saber profissional nas várias dimensões do ser educador, explicitado nos Relatórios de Estágio, salvaguardando a singularidade de cada estagiária.

## Notas

1. Neste texto o termo “educador” é atribuído ao docente em qualquer nível educativo, desde a educação pré-escolar, enquanto 1ª etapa da educação básica (Lei de Bases do Sistema Educativo, LBSE, 1986), por integrar uma visão mais abrangente das dimensões de aprendizagem do sujeito, em vez de uma visão meramente instrutória das literacias básicas.
2. Para a identificação dos sujeitos que elaboraram os RE, no caso que aqui se apresenta, será sempre utilizado o termo “estagiárias”, uma vez que se trata de uma turma em que as estudantes são todas do género feminino.

## Referências

- Carr, W. (2019). Critical action research today. *Revista EstreiaDiálogos*, 4(1), 14-26.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical*. London: The Falmer Press.
- Clandinni, J. & Connelly, M. (1996). Teachers’ professional knowledge landscape: Teacher stories - stories of teachers - school stories - stories of school. *Educational Researchers*, 25(3), 24-30.

- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus, P., Poirier, L., & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : Un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des Sciences de L'Éducation*, 27(1), 33–64.
- Elliott, J. (1976). Developing hypotheses about classrooms from teachers' practical constructs: An account of the work of the Ford teaching project. *Interchange*, 7(2), 2-22.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Habermas, J. (1982). *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Imbernón, F. (2002). La investigación educativa y la formación del profesorado. In F. Imbernón (Coord.), *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: Reflexión y experiencias de investigación educativa* (pp. 13-68). Barcelona: Editorial Graó.
- Little, J. W. (1990). Teachers as colleagues. In A. Lieberman (Dir.), *Schools as collaborative cultures: Creating the future now* (pp. 165-193). New York: Falmer Press.
- Kelly, A. (1985). Action-research: What is it and what can it do? In R. Postlethwaite (Ed.), *Issues in educational research. Qualitative methods* (pp. 129-151). Lewes: The Falmer Press.
- Mialaret, G. (1990). Réflexions personnelles et impertinences sur la recherche-action. In A. Estrela & R. Falcão (Eds.), *Investigação-acção em educação: Problemas e tendências*. Actas do 1º Colóquio Nacional da AFIRSE (pp. 3-13). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Moreira, M. A. (2005). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do Inglês: Processos de (co-)construção de conhecimento profissional*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: ASA.
- Ribeiro, D. (2006). *A investigação-acção colaborativa na formação de supervisores: Um estudo no contexto da educação de infância*. Tese de doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Ribeiro, D. & Araújo, M. J. (2019, outubro). Investigação-ação e cidadania: Diálogos e desafios. Relatos de construção e reconstrução do saber profissional de educadores. Comunicação apresentada no 2º Congresso Bienal da Rede Lusófona Estreiadialogos. Braga: Universidade do Minho.
- Ribeiro, D., Claro, L. & Nunes, S. (2007). Diários colaborativos de formação: A co-construção de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos. In A. Barca, M. Peralbo, B. Duarte da Silva, & L. Almeida (Eds.), *Libro de Actas do Congresso Internacional Galego-Portugués*

*de Psicopedagogía* (pp. 3115-3127). A Coruña/ Universidade da Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación.

Vieira, F. (2014). *Quando os professores investigam a pedagogia. Em busca de uma educação mais democrática*. Ramada: Edições Pedagogo.

Vieira, F. (2019). Condições e trajetos do desenho de projetos de investigação-ação no estágio da formação inicial de professores. *Revista Estreidiálogos*, 4(1), 27-40.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: EDUCA.

Zeichner, K. (2001). Educational action research. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action-research: Participative inquiry and practice* (pp. 273-283). London: Sage.

### **Documentos consultados e referidos**

Lei nº 46/86 (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República nº 237, série I de 14 de outubro.

Ribeiro, D. (2019). *Ficha de Unidade Curricular*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.