

15e Congrès international de l'AMSE-AMCE-WAER  
Mondialisation et éducation  
vers une société de la connaissance  
Université Cadi Ayyad  
Marrakech, Maroc  
2-6 juin 2008

The training of early childhood teachers through research with children: an orientation for the reflection on the early childhood teachers training

Libório, O. & Pedro, A.  
University of Aveiro  
Department of Educational Sciences  
[ana.pedro@ua.pt](mailto:ana.pedro@ua.pt)

### Abstract

In this article, we present some reflections on great challenges that are currently placed to the training of early childhood teachers and teachers in general. In order to do so, we shall use the theoretical referentials which use the principle of reflection on practice as the structuring axis of the training and that defend that research can frame and guide that reflection.

The great challenges of education enunciated by Morin, by the humanistic focus that they have, gather some consensus and appeal to the necessity of professionals able to think in contents and in educational processes bearing in mind notions such as: complexity, contextualization, interdisciplinarity, uncertainty, identity, understanding, autonomy, participation and citizenship. All of these notions lead us towards a professional identity which cannot be built if framed into technical rationality paradigms.

On the other hand, the recognition of the individual and collective *agency* of the children (Corsaro) puts in evidence their competence and reveals the need to deconstruct ideas and representations (conceptions) that work as *truth regimes* (Foucault) in Early Childhood Education, thus defying the training to find strategies that support the personal exercise of deconstruction.

The experience of research-action-training that we are presenting, which was undertaken during the initial training of early childhood teachers, aimed at supporting the processes of reflection and deconstruction and, simultaneously, the development of pedagogical practices which paid attention to the knowledge enunciated by Morin, having as an assumption that the Early Childhood Education is the first step of the basic education, a space and a time where educational intentions are at stake.

Keywords: early childhood teachers/teacher training; early childhood teacher/teacher-researcher; child notions.

## Introdução

Neste artigo apresentaremos algumas reflexões em torno de grandes desafios que se colocam actualmente na formação de educadores/professores. Para isso servimo-nos de referenciais teóricos que tomam o princípio da reflexão sobre a prática como eixo estruturador da formação e que defendem que a investigação poderá enquadrar e orientar essa reflexão.

Os grandes desafios da educação enunciados por Morin (2003), pelo enfoque humanista que possuem, reúnem algum consenso e apelam para a necessidade de profissionais capazes de pensar conteúdos e processos educativos tendo presentes ideias como: complexidade, contextualização, interdisciplinaridade, incerteza, identidade terrena, compreensão, autonomia, participação e cidadania terrena. Todas estas ideias nos encaminham para uma profissionalidade que não pode construir-se enquadrada em paradigmas de racionalidade técnica, nos desafiam a pensar nas atitudes e o conhecimento que devemos fazer emergir ao nível da formação de educadores/professores (Alarcão, 2001).

Por outro lado, o reconhecimento da *agência* individual e colectiva das crianças (Corsaro, 2003), evidencia a competência destas últimas e revela-nos a necessidade de desconstrução de ideias e representações (concepções) que funcionam como regimes de verdade em Educação de Infância, desafiando a formação a encontrar estratégias que apoiem o exercício pessoal de desconstrução.

A experiência de investigação-acção-formação que apresentamos, realizada na formação inicial de educadores, desejou apoiar os processos de reflexão e desconstrução e, simultaneamente, o desenvolvimento de práticas pedagógicas atentas aos saberes enunciados por Morin, assumindo que a Educação de Infância é a primeira etapa da educação básica, um espaço e um tempo onde se colocam em jogo intenções educativas.

## A investigação na formação de educadores

A epistemologia da prática (Schön, 2000) que evidencia a distância entre os quadros normativos e as teorias da acção é algo largamente referido na literatura sobre a relação entre teoria e prática, mas a que não é dado um real enquadramento prático nos modelos de formação.

Há um conjunto de limitações - tradições culturais e formas de organização das instituições de ensino superior - que fazem com que os momentos de formação teórica e

os momentos de formação prática, não sejam verdadeiramente articulados e integrados (Perrenoud, 2002). A teoria é entendida como fundamento para a prática (normatividade) e o educador entendido como alguém que aplica teorias e não como alguém que as constrói. Existirá um corpo de conhecimentos neutro e estabilizado sobre como educar, independente dos conteúdos, dos aprendentes reais e dos contextos em que todos se movem. A formação continua ancorada nos pressupostos das tradições: académica; da eficiência social; e desenvolvimentista na sua perspectiva naturalista (Zeichner, 1992).

Entender os educadores/professores como investigadores significa considerar que o conhecimento pedagógico se constrói, também, a partir do questionamento do real e da acção contextualizada e que esse questionamento poderá levar à construção de teorias pessoais: teorias com “*t pequeno*” que dialogam com as teorias com “*T grande*” (Walsh & Graue, 2003); tem subjacente um entendimento da profissão de educador/professor baseada numa atitude de descoberta, orientada pela ideia de conhecimento inacabado, incerto e mutável (Perrenoud, 2002, Canário, 2007).

A investigação, ou uma *literacia* científica capacitadora de crítica do estado da arte e de desenvolvimento de projectos de investigação contextualizados na acção torna-se ferramenta necessária à construção de conhecimento autónomo, rompendo com o paradigma do conhecimento aplicado. Evidentemente que a natureza dos projectos de investigação dos educadores/professores e os objectivos que lhe são inerentes diferem da investigação científica, porque ao educador/professor-investigador interessa investigar para resolver problemas práticos e não para desenvolver teorias científicas (Ponte, 2002, Alarcão, 2001, Hadji, 2001, entre outros).

A cultura de questionamento que se protagoniza actualmente como fundamental na construção e desenvolvimento da profissinalidade docente, que possibilitará a emergência do *professor – analísta simbólico* (Canário, 2007), tem necessariamente que fundar-se no desenvolvimento de práticas de investigação. Independentemente da discussão sobre a cientificidade do conhecimento produzido pelos educadores/professores nas suas práticas investigativas, realça-se sobretudo o potencial formativo dessas práticas e a utilidade desse conhecimento para os profissionais no desenvolvimento da acção pedagógica (Ponte, 2001).

A ideia de educador-investigador não é nova. Em Portugal autores como Estrela e Estrela (2001), Ponte (2002) desenvolveram e apoiaram projectos de formação inicial e continua que se inspiram na ideia de educador/professor-investigador. Porém, a

problemática tem, quanto a nós, de ser enquadrada pela ideia de profissional que desejamos formar. Não faz sentido falar de educador/professor investigador se considerarmos que em educação precisamos de pessoas munidas de conhecimentos disciplinares e pedagógicos e que sejam capazes de os aplicar. A ideia de educador/professor-investigador está investida de uma concepção de educação em que se entende o conhecimento como não-neutral e mutável, logo passível de (re)construção a todo o momento e politicamente situado.

#### A centralidade da concepção de criança

Uma questão central em educação de infância, largamente defendida pelas pedagogias activas, é o desenvolvimento de práticas centradas na criança. A legislação portuguesa quanto ao currículo em educação pré-escolar, Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (M.E., 1997), orienta-se por princípios construtivistas e reconhece a experiência da criança, os seus interesses e o que a criança já sabe como pontos de partida para a planificação e desenvolvimento do currículo. Porém, a formação inicial encontra dificuldades em fazer com que os futuros educadores assumam esses pressupostos como filosofia da prática (Portugal, Libório & Santos, 2005).

O âmago da questão, ou o que determina o que se faz com as crianças nos jardins de-infância, é uma concepção de criança historicamente construída (Dahlberg, Spence & Moss, 2003) concomitantemente com a cultura de normatização desenvolvida pelas instituições que se ocupam das crianças, pelo que se torna necessário pensar o questionamento do real e da acção contextualizada começando pela (des)construção da concepção de criança.

A ideia de pedagogia centrada na criança, ou que considera como ponto de partida as suas necessidades e interesses, engloba formas muito distintas de entender a educação e de justificar este modo de fazer. Há algumas ideias que caracterizam os currículos que daí advêm, mas há nuances que os fazem divergir em fundamentação, sentido e intencionalidade. Por detrás da ideia da organização da prática educativa como resposta a necessidades e interesses da criança estão pressupostos filosóficos, políticos e científicos, situados num espaço e tempo históricos, mas que tendemos a interpretar sem cuidados com possíveis rupturas com os pressupostos fundamentais das teorias originais, muitas vezes reduzindo o quadro teórico a ideias de aplicação prática nem sempre muito fiéis às propostas originais (Perrenoud, 2002; Roldão, 1994).

Por outro lado, o conhecimento actual oriundo da psicologia do desenvolvimento e de outros domínios disciplinares sobre as crianças e a infância questionam o entendimento que

poderíamos ter sobre as suas possibilidades e sobre o que poderão ser as suas necessidades e interesses.:

- o Ao questionarem-se os universais de algumas teorias pela sobrevalorização da natureza biológica do desenvolvimento, somos levados a reler de forma mais crítica a relação de proximidade entre as teorias que conhecíamos;
- o Ao considerar-se que existe uma natureza cultural do desenvolvimento humano (Bruner, 2000, Rogoff, 2005; Sacristán, 2003) e que as crianças constroem culturas geracionais de forma interdependente com as culturas adultas (Corsaro, 2003; Sarmiento, 2004), somos impelidos a reequacionar o que sabemos sobre as crianças e consequentemente a encontrar novos modos de pensar a pedagogia centrada nelas.

Sobretudo emerge destas ideias a concepção de uma criança competente, capaz de se construir e ser co-construtora de um determinado contexto social e cultural. Assim, os interesses têm de ser compreendidos de forma contextualizada, tendo em conta as especificidades geracionais que não podem ser reduzidas ao desenvolvimento/crescimento, tal como as diferenças entre contextos e entre crianças não podem limitar-se a questões de individualidade e à influência condicionadora das condições sociais e culturas adultas. Nesta perspectiva, os processos individuais e culturais são mutuamente constitutivos (Rogoff, 2005).

#### Pedagogias participadas pelas crianças

Uma das problemáticas emergentes e mais actuais em educação de infância é a ideia de participação das crianças, seja na dimensão do desenvolvimento curricular, ou na dimensão da avaliação (processo ou produto): fala-se de *pedagogia da escuta* (Dahlberg, Spence & Moss, 2003), ou numa lógica mais tradicional em considerar *o currículo natural das crianças* (Siraj-Blatchford, 2004), de avaliação dos sistemas e instituições de forma participada pelas crianças, de participação da criança na avaliação pedagógica favorecedora do processo de aprendizagem e de desenvolvimento da criança. No relatório da OCDE datado de 2006, fala-se no desenvolvimento de pedagogias que respeitem a *agência* das crianças.

A ideia de pedagogia centrada na criança ganha um novo significado ao falar-se de participação das crianças. Não se trata de construir os currículos adequando-os às necessidades e interesses da criança, entendendo-a enquanto criança epistémica conceptualizada na modernidade, mas de dar um sentido actual e político à ideia de Dewey (2002) de currículo enquanto *reconstrução da experiência*, sendo essa experiência alicerçada num mundo social e cultural em que as crianças possuem *agência colectiva* (Corsaro, 2003). E ainda, considerar-se a legitimidade que a

condição de actor social confere à criança na definição e avaliação do programa educativo em que é participante (criança-cidadã).

O sentido actual de que falamos relaciona-se com a ideia já expressa na Convenção dos Direitos da Criança de 1989 a propósito da sua participação. Nesta Convenção, os direitos de participação reconhecem o direito social e político da criança, nomeadamente o direito a ser ouvida e participar nos assuntos que lhe dizem respeito.

Porém, a forma como os direitos da criança são interpretados e contextualizados varia bastante, fazendo emergir duas perspectivas em oposição: uma paternalista e outra emancipadora (Soares, 2005). A primeira foca-se nos direitos de protecção e relega para idades em que a razão da criança se assemelha à do adulto o seu direito à participação; a segunda considera que a criança é competente, capaz de fazer escolhas acertadas e rejeita a argumentação paternalista por esta negar às crianças oportunidades para aprender a fazer escolhas, considerando, no entanto, que a criança é uma *actor particular*, na medida em que os direitos de protecção tem de ser articulados com os de autonomia (Brougère, 2001).

A tensão criada entre a protecção e participação gera posições que chegam a ser antagónicas, mas possibilita a emergência de uma outra posição mais pragmática em que a criança é simultaneamente protegida e chamada a participar. A ideia fundamental que retemos desta última posição é que só se pode aprender a participar participando, só se pode fazer escolhas acertadas se houver oportunidades para fazer escolhas geradoras de experiência e aprendizagem. As crianças são de facto vulneráveis, mas a possibilidade de participar pode impedir abusos, nomeadamente por parte de adultos que afirmam protegê-las. Dito de outro modo, o primeiro passo rumo à ideia de uma criança participante é o desenvolvimento de uma cultura de respeito pelas suas opiniões (Lansdown, citado por Soares, 2005).

Ao participar, contribuindo com as suas opiniões, as crianças partilham de algum modo nas decisões da sua própria vida e da sociedade a que pertencem. Porém, é necessário ter presente que a participação tem de ser entendida como uma forma de exercício de poder nas instituições que se denominem de democráticas. De acordo com a síntese de Anavitarte, Vicent & Muñoz (2003), participar nas instituições democráticas significa:

- Poder de decidir e ter possibilidades de controle dos efeitos que se produzem nas organizações;
- É coisa de dois, algo que se distingue de ser possuidor de alguma coisa;
- É algo mais do que a consulta de meios e fins, as partes influenciam-se mutuamente na realização de planos, programas e objectivos;

- Implica o compromisso de compartilhar o poder de decisão;
- Exige que exista informação prévia que estimule e promova a participação.

Nesta acepção de participação estamos perante um conjunto de práticas que colocam do avesso relações culturalmente enraizadas entre adultos e crianças: partilha do poder; busca de simetria nas relações; prestação de contas e informação das crianças.

Investigar com crianças para aprender a escutar

Observar é algo considerado fundamental na prática do educador e bastante referido na documentação oficial em Portugal. Foi desde o início uma ideia cara aos defensores da escola activa, já que para poder compreender as necessidades e interesses das crianças se considera necessário observá-las. Mesmo considerando que é possível ter alguma ideia sobre necessidades e interesses decorrente do conhecimento científico da criança é necessário levar em consideração as diferenças individuais.

Montessori escreveu sobre esse assunto de forma que poderíamos considerar bem actual, não fosse a sua concepção científica de criança determinar aprioristicamente a criança que observava. A autora defendia que estar atento à linguagem da criança e às suas sensibilidades era fundamental para a compreender. Porém, dizia que como a linguagem da criança raramente é compreensível pelo adulto sem o conhecimento simultâneo das vivências, seria necessário que o educador se esforçasse por observar e ser o seu *intérprete*. Ganhar o estatuto de intérprete, dizia Montessori, é ganhar uma importância insubstituível aos olhos da criança, representa algo não menos importante que o estatuto de pessoa representativa do ponto de vista afectivo.

Ao falarmos de escuta não pretendemos aderir a mais um modismo, substituindo um termo pelo outro, mantendo atitudes, conhecimentos e modos de fazer. Escutar significa perceber de determinada forma as crianças e o papel das instituições educativas para a infância; determina o modo como nos relacionamos com as crianças e como perspectivamos a sua relação com o aprender. Também não pode ser entendido como uma simples tecnologia ao serviço da prática pedagógica. Não basta conversar com as crianças, registar as suas falas, afixá-las, devolvê-las às crianças, observar e coleccionar as suas produções plásticas, com ou sem a sua colaboração, ou olhar para determinados sinais físicos e comportamentais para verificar como vivem e se apropriam das situações e ambientes que visam o seu desenvolvimento e aprendizagem. O fundamental é

interpretar (Oliveira-Formosinho, 2008)<sup>1</sup> tudo isso, compreender o sentido que as crianças atribuem ao que vêem, sentem, experienciam, fazendo emergir a sua racionalidade.

Escutar assenta numa atitude de comunicação com um outro, que se deseja verdadeiramente compreender.

“When we talk about listening we talk about an active as opposed to a passive listening, and about receiving and welcoming of the other and an openness to the difference of the other... To listen means being open to the Other, recognizing the Other as different and trying to listen to the Other from its own position and experience, and not treating the other as the same. Hence, in a pedagogy of listening the child becomes an absolute stranger for whom I have responsibility as a teacher.” (Dahberg, citado por Moss, 2002, p. 116).

Para escutar as crianças os profissionais de educação de infância necessitam desenvolver competências assentes numa atitude ética de respeito pelo direito das crianças à participação, as quais se traduzem numa busca constante de sentidos na comunicação com os outros (crianças). Como todas as competências profissionais, estas envolvem um saber que vai para além do aplicativo, ou meramente técnico e instrumental, um saber que articula racionalidade científica e prática reflexiva e exige uma mobilização consciente e vigilante. Por outro lado, está implícito na ideia de escuta das crianças que não há um modo único e verdadeiro de o fazer. É um lugar comum dizer que as crianças possuem múltiplas linguagens, mas é incontornável dizê-lo. As crianças têm diferentes formas de comunicar aos adultos o sentido que atribuem às suas experiências.

Na investigação que vem sendo produzida, em diferentes áreas disciplinares, refere-se a passagem da investigação sobre crianças para a investigação com crianças, desejando atenuar o adultocentrismo do conhecimento que possuímos sobre elas. A ideia comum que justifica a mudança parte do pressuposto que “as crianças têm algum grau de consciência dos seus sentimentos, ideias, desejos e expectativas, que são capazes de expressá-los e efectivamente os expressam, desde que haja quem os queira escutar e ter em conta” (Pinto, 1997, p.65).

A investigação com crianças tem desenvolvido um corpo de conhecimentos e metodologias que poderão ser úteis na formação de educadores/professores, uma vez

---

<sup>1</sup> Conferência proferida no II Encontro Qualidade em Educação de Infância: Planeamento e Avaliação, a 5 de Abril de 2008, em Coimbra, na Fundação Bissaya Barreto.



que tal como os educadores/professores os investigadores se esforçam por aprender a escutar as crianças.

Nesta perspectiva o educador e a sua formação pela investigação é vista não à luz da tradição desenvolvimentista<sup>2</sup> da formação, como forma de garantir o desenvolvimento de práticas desenvolvimentalmente adequadas, mas numa perspectiva da reconstrução social em que a educação é investida de responsabilidades sociais, nomeadamente para com as crianças e os seus direitos.

Reflexões decorrentes de um projecto na formação inicial de educadores

Interligando a formação de educadores com a pedagogia na educação de infância chegámos à problemática que motivou o estudo que está na base deste artigo. Queríamos compreender se o uso de instrumentos e procedimentos de escuta das crianças poderiam contribuir para o desenvolvimento das competências profissionais que favorecessem a emergência de pedagogias participadas pelas crianças. As reflexões geradas a partir desse estudo não cabem neste artigo, dada a sua extensão. Assim, limitar-nos-emos a evocar alguns resultados assinalados pelos participantes (alunos em estágio pedagógico na formação inicial de educadores).

A geração de dados e sua interpretação partiu de uma entrevista de avaliação do projecto de investigação-acção-formação e possibilitou chegar à compreensão do potencial que as metodologias de investigação com crianças poderão ter na formação de educadores.

Métodos e técnicas de escuta: efeitos positivos			
Conhecimentos	Desenvolvimento de competências	Facilitação da prática pedagógica	Efeitos nas crianças
<i>Como observar/escutar as crianças</i>	<i>Observação/escuta</i>	<i>Resposta à diversidade, singularidade, integração da participação</i>	<i>Competências de participação e sentido crítico</i>
	<i>Reflexão</i>	<i>Trabalho em equipa com alguns educadores supervisores</i>	
	<i>Autonomia</i>	<i>Trabalho com as famílias</i>	
	<i>Lidar com o</i>	<i>Relação/intervenção</i>	

<sup>2</sup> Apelamos nesta afirmação à classificação que Zeichner (1992) sobre as tradições na formação de professores.

---

*imprevisto*                      *com as crianças*  
*Conhecimento das*  
*crianças*  
*Resposta aos*  
*interesses das*  
*crianças*

---

Nas palavras dos participantes a orientação que lhes foi dada no estágio para que usassem determinadas técnicas e instrumentos de escuta das crianças<sup>3</sup>, já testados na investigação com crianças, é identificada como geradora de efeitos positivos.

São também assinaladas pelos participantes diferenças imputáveis ao tipo de processo formativo, nomeadamente no modo como perspectivavam antes e após o estágio a identidade profissional, a concepção de criança, a construção do currículo e a concepção de qualidade educativa.

Mudanças assinaladas pelos participantes

	Identidade profissional	Concepção de criança	Currículo	Qualidade educativa
Antes do estágio	<i>Lê a realidade e age à luz do conhecimento técnico e científico que possui</i>	<i>Com características universais; interesses previsíveis; incapaz de expressar ideias e sentimentos; vista em função do que lhe falta</i>	<i>Aplicação de conhecimento técnico; o educador sabe o que deve ser abordado e como; previsível</i>	<i>Determinada essencialmente por condições estruturais</i>
Depois do estágio	<i>Observa e escuta as crianças reais, questiona-se, constrói com elas um percurso</i>	<i>Contextualizada: cujos interesses não conhecemos sem a conhecer; capaz de expressar ideias e sentimentos; capaz de escolher, tomar decisões; com conhecimentos</i>	<i>Pensado em função das crianças reais e dos seus verdadeiros interesses, participado pelas ideias das crianças; imprevisível</i>	<i>Determinada essencialmente pela acção do educador e pelo sentido que as crianças atribuem às experiências</i>

Das vozes dos alunos estagiários emerge um sentido positivo da experiência vivida, que consideramos poderá ser encorajador da ideia de uma formação em contexto que valorize metodologias de escuta das crianças.

---

<sup>3</sup> Descrição da acção em contexto, entrevistas às crianças, escalas de implicação e bem-estar emocional de Laevers (1994).

## Bibliografia

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, nº1, pp. 21-30.
- Anavitarte E., Vicent, C. , Muñoz C. (2003). *La participación al protagonismo infantil: propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Brougère, G. *Dépendance e autonomie: représentations et places de l'enfant dans les sociétés contemporaines*. <http://www.dfw.org>.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Ciências do homem.
- Canário, R. (2008). Desenvolvimento profissional dos professores. *Noesis*, nº72, pp. 22, 23. Ministério da Educação.
- Corsaro, W.(2003). *Acção colectiva e agência nas culturas de pares de crianças pequenas*. Texto policopiado.
- Dahlberg, G.; Moss, P., Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância. perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade. A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Estrela, T., Estrela A. (2001). *IRA – Investigação, reflexão, acção e formação de professores. Estudos de caso*. Lisboa: Porto Editora.
- Graue, M.;Walsh, D.(2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hadji, C. (2001). Que relação com o verdadeiro envolve o acto educativo? In C. Hadji, J. Baillé (org). *Investigação e Educação. Para uma nova aliança, 10 questões acerca da prova*. Porto: Porto Editora.
- Laevers, F. (1994). *The Innovative Project Experiential Education. 1976-1994*. Leuven; Centre for Experiential Education/Research Centre for Early Childhood and Primary Education.
- Morin, E. (2003). *Os sete saberes necessários necessários para a educação do futuro*. Unesco: Cortez Editora.
- Moss, P.; Petrie, P. (2002). *From Children's Services to Children's Spaces*. RoutledgeFalmer: London.
- OECD (2006). *Starting Strong II, Early Childhood Education and care*. OECD Publishing.
- Perrenoud, F. (2001) *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. São Paulo: Artmed Editora.
- Perrenoud, F. (2002) *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. São Paulo: Artmed Editora.
- Pinto, M. (1997). A infância como construção social. In Pinto M.; Sarmiento, M. (org.) *As crianças contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, pp. 31-74.
- Pombo, O. (s.d.). O insuportável brilho da escola. [www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/investigacao/brilhoescola.pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/investigacao/brilhoescola.pdf) Acesso em 2 de Março de 2007.
- Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (org) *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM, pp. 5-28.
- Portugal, G., Libório, O., Santos, P.(2005). Combinando teoria, praxis e reflexão sobre o desenvolvimento de competências na formação de educadores, na Universidade de Aveiro. VIII Congresso da SPCE. *Cenários da Educação Formação: novos espaços, culturas e saberes*. Castelo Branco, 7 a 9 de Abril, 2005, pp. 92-93
- Rogoff, B. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. São Paulo: Artmed.
- Roldão, M. (1994). *O pensamento concreto da criança: uma perspectiva a questionar no currículo*. Lisboa: I IE.

- Sarmiento, M.(2004). As culturas da infância nas entrecuzilhadas da segunda modernidade. In Sarmiento, M. Cerisara, B.(Org.) *Crianças e miúdos, perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Lisboa: ASA Editores S.A., pp.9-34.
- Siraj-Blatchford (2004). Critérios para determinar a qualidade na aprendizagem das crianças entre os três e os seis anos. In Siraj-Blatchford (Org.) *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Lisboa: Texto Editora, pp.10-20.
- Soares, N. (2005). *Infância e direitos: participação das crianças nos contextos de vida: representações, práticas e poderes*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Minho.
- Schon, D. (2000). *Educando o professor reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Artmed.
- Zeichner (1992). Novos caminhos para o *practium*: uma perspectiva para os anos 90. In A. Nóvoa (Coord.) *Os professores e a sua formação* (pp.115-138). Lisboa: Publicações D. Quixote.