

Investigação Educacional e Transformação da Pedagogia Escolar

Flávia Vieira

Universidade do Minho
flaviav@ie.uminho.pt

José Luís Coelho da Silva

Universidade do Minho
zeluis@ie.uminho.pt

Resumo – A questão que dá origem a esta comunicação é a seguinte: qual o potencial da investigação educacional na transformação da pedagogia escolar? Em particular, interessa-nos a investigação realizada por professores no contexto de cursos de mestrado, pressupondo que este contexto poderá ser propício a que os estudos realizados se articulem com os interesses e necessidades das escolas, fomentando a mudança. Apresentamos uma proposta de grelha de análise de dissertações de mestrado que pode ajudar-nos a encontrar respostas para a questão colocada. A grelha integra um estudo em curso que abrange dissertações realizadas na Universidade do Minho, nas áreas da educação em línguas estrangeiras e da educação em ciências, tendo sido inicialmente concebida no âmbito de um estudo mais vasto também em curso, centrado na literatura de circulação nacional na área da educação em línguas estrangeiras. Espera-se que a sua apresentação fomente a reflexão sobre os propósitos e a natureza da investigação educacional, nomeadamente sobre a sua relação com a experiência educativa.

Palavras-chave – investigação educacional, transformação, pedagogia

1. Investigação educacional e o papel dos professores

Durante demasiado tempo, os professores desempenharam um papel menor na investigação educacional, o que explica parcialmente o facto de grande parte dessa investigação ter um impacto nulo ou muito limitado nas práticas escolares. Ainda hoje, a sua participação é por vezes encarada como um serviço prestado às instituições de ensino superior, colocando-se as escolas e a pedagogia ao serviço da investigação académica. Contudo, e sobretudo com a expansão do movimento da investigação-ação e a democratização do acesso aos estudos de pós-graduação, esta situação tem vindo a mudar substancialmente. Cada vez mais, a investigação realizada pelos professores tende a ser reconhecida como necessária à inovação curricular e pedagógica, pressupondo-se que ela gera conhecimento válido e socialmente relevante, nomeadamente por estar directamente relacionada com a realidade escolar e ser movida por interesses educativos. Levada a sério, poderá representar um desafio radical ao divórcio entre teoria e prática, escolas e universidades, estruturas escolares e reformas educativas (Lyle & Cochran-Smith, 1999); poderá constituir um “caminho para a emancipação”, ao libertar os professores de um paradigma racionalista instrumental e promover a sua agência enquanto intelectuais críticos, num enquadramento sócio-construtivista (Kincheloe, 2003); poderá contribuir para a desocultação e denúncia dos *sem sentidos* da educação e para a descoberta de alternativas mais racionais e justas (Contreras Domingo & Pérez de Lara, 2010); poderá contribuir para o “questionamento democrático dos poderosos” (Schostak & Schostak, 2008: 1) e ajudar a

construir currículos socialmente relevantes, “curricula for challenge, for change, for the development of people and not the engineering of employees” (Schostak, 2000: 50).

Os cursos de formação pós-graduada constituem contextos potencialmente favoráveis a que a investigação dos professores floresça, nomeadamente no que diz respeito à produção de dissertações de mestrado, cujo número tem vindo a crescer em todas as universidades do país, em domínios científicos muito diversos. Contudo, muita dessa investigação não chega a ser disseminada e o seu potencial transformador raramente é avaliado, uma vez que não tem havido um esforço sistemático de rever os estudos produzidos de forma a compreender a sua relevância educacional. A pergunta que podemos então colocar e que constitui a nossa questão de investigação é:

Em que medida e de que forma a investigação dos professores no contexto da formação pós-graduada (mestrado) contribui para desafiar práticas estabelecidas e promover a mudança educativa, ou seja, qual é o seu potencial na transformação da pedagogia escolar?

Com o objectivo de procurar respostas para esta pergunta, foi desenhado o estudo que a seguir sumariamente se apresenta.

2. Um estudo de revisão da investigação realizada por professores

2.1 Âmbito e objectivos

A partir da questão acima colocada e com base na noção de “investigação educativa” (Contreras Domingo, 1999; Contreras Domingo & Pérez de Lara, 2010, Gitlin et al., 1993), segundo a qual a investigação é entendida como uma actividade política, imbuída de valores, que procura compreender e transformar a experiência educativa com um enfoque no que é social e educacionalmente relevante, desenhou-se um estudo que implica a revisão de 52 dissertações de mestrado produzidas por professores na universidade a que pertencemos, no período compreendido entre 2006 e 2010 (5 anos), nos dois domínios científicos em que nos inscrevemos: educação em línguas estrangeiras e educação em ciências. Dada a delimitação do *corpus* em termos de extensão, áreas científicas e instituição, o estudo tem uma natureza exploratória e os resultados não são generalizáveis. Contudo, a metodologia de análise poderá ser transposta para um *corpus* mais alargado.

O estudo, iniciado em 2011 e portanto ainda numa fase inicial, tem os seguintes objectivos: (1) investigar a natureza da investigação realizada pelos professores e o seu papel na mudança educativa; (2) comparar a investigação realizada em dois domínios distintos – educação em línguas e educação em ciências – quanto às suas orientações conceptuais e metodológicas; (3) sinalizar direcções futuras para a investigação dos professores com base na revisão efectuada.

Sabemos que a noção de mudança educativa é complexa, podendo essa mudança assumir diversos sentidos e formatos (v. Altrichter & Elliot, 2000). Ao efectuarmos a revisão dos estudos,

esperamos lançar luz sobre dimensões da mudança e, eventualmente, identificar diversos entendimentos da mesma por parte dos professores investigadores e, indirectamente, por parte dos seus supervisores, cujo papel na definição dos projectos de investigação é essencial. Ao reflectirmos sobre o lugar que a investigação desenvolvida pelos professores nos cursos de mestrado desempenha na promoção da mudança educativa, esperamos contribuir para a compreensão da relação entre investigação educacional e pedagogia escolar, um assunto que constitui uma prioridade da agenda investigativa da comunidade educacional ao nível internacional.

2.1 O corpus

As dissertações que constituem o *corpus* do estudo emergem de duas áreas de especialização do Mestrado em Ciências de Educação da Universidade do Minho: Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas Estrangeiras (Alemão, Francês, Espanhol, Inglês) e Supervisão Pedagógica na Educação em Ciências (Biologia-Geologia/Ciências da Natureza)¹. Os planos de estudo respectivos articulam as áreas da supervisão, didáctica específica e avaliação educacional, tendo uma forte componente de investigação traduzida em duas disciplinas: Metodologia da Investigação em Educação e Investigação em Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas Estrangeiras/Ciências, respectivamente pertencentes ao 1º semestre e ao 2º semestre do ano curricular. Na segunda disciplina, os mestrandos desenham os projectos de dissertação que desenvolvem no 2º ano do curso. Em regra, os seus supervisores são docentes do curso.

No âmbito disciplinar e período de tempo definidos, o *corpus* é constituído por 25 dissertações na área da educação em línguas estrangeiras (ELE) e 27 na área da educação em ciências/ Biologia-Geologia (EC), distribuídas conforme o Quadro 1².

Ano	ELE	EC
2006	3	11
2007	7	5
2008	2	5
2009	11	4
2010	2	2
Total	25	27

Quadro 1. *Corpus* do estudo – dissertações de mestrado

Em média, cada edição do mestrado acolhe cerca de 10-15 professores, mas nem todos realizam a dissertação. Alguns não avançam para o 2º ano do curso e outros não o concluem. Os supervisores destas dissertações são docentes do Instituto de Educação da Universidade do Minho, pertencentes ao Departamento de Estudos Integrados de Literacia, Didáctica e Supervisão: três docentes no caso da educação em línguas e sete docentes no caso da educação em ciências (B-G). Um número reduzido de dissertações foram realizadas em co-orientação ou orientadas por colegas de outras instituições.

2.3 A grelha de análise

A análise centra-se nas seguintes dimensões da investigação: âmbito, propósito, quadro conceptual, abordagem metodológica, resultados e implicações. Para proceder ao estudo destas dimensões, parte-se da grelha apresentada no Quadro 2, a qual emerge de um estudo iniciado em 2010 e de âmbito mais alargado, que incide na revisão da literatura de circulação nacional no campo da educação em línguas estrangeiras (incluindo a formação de professores) em Portugal, abrangendo teses/ dissertações, livros, capítulos de livros, artigos e comunicações em actas, e que integra sobretudo estudos empíricos mas também outro tipo de textos mais teóricos³.

Âmbito & Propósito	Que temas/ problemas/ preocupações são investigados?
	A investigação procura descrever e/ ou mudar a realidade?
	A investigação procura interrogar/ subverter situações correntes?
Quadro conceptual & metodológico	Que visões da educação são rejeitadas/ promovidas?
	Que abordagens investigativas são valorizadas?
	Quem participa na investigação e como?
Resultados & Implicações	Quais são os principais resultados?
	Que limitações são apontadas?
	São expostos/ discutidos constrangimentos/ dilemas que afectam a educação?
	Que implicações/ recomendações são apontadas para a educação? A que níveis (investigação, pedagogia, formação de professores, política educativa)?

Quadro 2. Dimensões de análise das dissertações de mestrado

A operacionalização desta grelha supõe a criação de grelhas mais detalhadas para cada uma das dimensões e questões associadas. No Quadro 3 apresenta-se um exemplo, relativo à primeira dimensão: “âmbito e propósito da investigação”. Aí, definem-se sub-dimensões mais específicas, relativas a temas/problemas/ preocupações, objectivos e contexto da investigação.

Através da recolha de dados relativos às dimensões contempladas, esperamos compreender em que medida a investigação realizada pelos professores se centra em problemas relevantes, desafia/ problematiza/ transforma ideologias e práticas correntes, se baseia explicitamente em valores de uma educação democrática, valoriza metodologias participadas e emancipatórias para os participantes, evidencia resultados que possam encorajar ou apoiar mudanças futuras, sinaliza constrangimentos e dilemas que afectam a prática educativa e apontam implicações e recomendações nos campos da investigação, pedagogia, formação de professores e política educativa. A comparação entre as duas áreas de investigação – educação em línguas estrangeiras e educação em ciências – poderá lançar luz sobre semelhanças e diferenças no que diz respeito a preferências conceptuais e metodológicas.

Com base nos resultados obtidos, esperamos poder apontar implicações para a investigação nos programas de formação pós-graduada em relação ao seu potencial para a mudança educativa.

Âmbito & Propósito da Investigação	
Que temas/ problemas/ preocupações são investigados? A investigação procura descrever e/ ou mudar a realidade? A investigação procura interrogar/ subverter situações correntes?	
Tópicos/ problemas/ preocupações	(registo descritivo do tema + problema/preocupações da investigação) “Arena do problemático” (Tom, 1985): a. Enfoque técnico/ prático b. Enfoque crítico/ emancipatório (questões éticas, sociais, políticas)
Objectivos	Descritivos (+ enfoque na compreensão) (Schofield, 1993): a. + enfoque no que a educação é (práticas típicas/ correntes) b. + enfoque no que a educação <i>pode/ deve ser</i> (práticas exemplares/ inovadoras)
	Interventivos (+ enfoque na acção e mudança): a. + orientados para a aplicação (dedutivos/ testagem de teorias) b. + orientados para a descoberta (indutivos/ construção de teorias)
Contexto	(registo descritivo do espaço, tempo, participantes) Postura face ao contexto: a. aceitação do contexto b. problematização do contexto

Quadro 3. Dimensão “âmbito e propósito da investigação”

3. Ilustrações da dimensão “âmbito e propósito da investigação”

Nesta secção, ilustramos alguns aspectos da dimensão “âmbito e propósito da investigação” (v. Quadro 3 acima), com base em excertos de uma dissertação na área de educação em línguas estrangeiras, concluída em 2009 e intitulada “A Autodirecção na Aprendizagem do Inglês - Uma História num Curso Profissional” (Menezes, 2009)⁴.

Trata-se de uma investigação de orientação interventiva e natureza interpretativa, onde a autora assumiu o papel de investigadora participante, realizando e avaliando uma experiência pedagógica com uma turma de 23 alunos do ensino profissional na disciplina de Inglês, em 2008/2009, com os seguintes objectivos: “1. construir estratégias de aprendizagem autodirigida, por referência a pressupostos e princípios de uma pedagogia para a autonomia; 2. compreender o papel do aluno na construção de uma aprendizagem autodirigida, com enfoque na negociação pedagógica e na regulação das práticas de aprendizagem; 3. compreender o papel do professor como facilitador de aprendizagem autodirigida, com enfoque na negociação pedagógica e na regulação das práticas de ensino; 4. compreender o papel das variáveis contextuais na promoção da aprendizagem autodirigida (factores de facilitação e constrangimento)” (Menezes, 2009, Resumo, p. i). Com suporte na literatura sobre autonomia e aprendizagem autodirigida, o estudo implicou a aplicação de princípios teóricos à prática profissional, mas também a construção de conhecimento profissional a partir dessa prática, ou seja, concilia uma orientação dedutiva com uma orientação indutiva da investigação, em processos de *autenticação de teorias e teorização da experiência*, na busca de teorias e práticas localmente validadas e socialmente úteis (Vieira, 2005).

Atentemos num excerto do capítulo introdutório, que a autora designa como “O prólogo”, onde explicita o seu ponto de partida para a investigação e a orientação transformadora do estudo, que

pretende mover-se do que a educação é para o que *deve ser*, no espaço da *possibilidade*:

“O meu desinteresse crescente pelas práticas pedagógicas tradicionalistas, transmissoras de conceitos e conhecimentos, reprodutoras de um *status quo* inibidor, levou-me à leitura de textos sobre escolas democráticas, transformação social, agência, regulação, reflexividade e criticidade que, inevitavelmente, tiveram um efeito transformador. Da rejeição do que é para a adopção do que *deveria ser* esteve a distância de uma palavra: vontade.

Da vontade de experimentar o sonho surgiu este trabalho, que também é de auto-supervisão pedagógica: descobrir se a prática se pode alterar levou à construção de um projecto que permitisse iniciar a alteração da minha *persona* profissional num algo mais completo e coeso, mais verdadeiro para com os meus objectivos pessoais para o ensino.” (Menezes, 2009: 1)

O que neste estudo constitui a “arena do problemático” (Tom, 1985) vai muito além das questões técnicas ou práticas do ensino. Ao explicitar preocupações do foro ético, social e político, o estudo assume um propósito crítico e emancipatório, na medida em que nele se interrogam as relações de poder sociais e na sala de aula, com a finalidade de se construir uma pedagogia mais democrática:

“O exercício das relações de poder na sociedade tem sido amplamente estudado ao longo dos tempos. A visão tradicional baseia-se na noção de que toda a sociedade defende e depende de relações de poder e de força que perpetua como forma de sobrevivência. Esta sociedade disciplinar caracteriza-se pela vigilância aparentemente oculta e dissimulada, através da qual se controla a resistência e docilidade dos vigiados. Quando aplicada à escola, esta relação de poder e controlo serve para criar um ambiente taylorista de formação de uma colectividade dócil de indivíduos, que se limita ao consumo - são expostos aos mesmos materiais, ao mesmo tempo, da mesma forma - e reprodução dos saberes.

Thomas e Legutke defendem que os alunos mostram excessiva dependência do direccionamento e natureza instrucional do ensino. Na sua opinião, e referindo-se em particular ao ensino das línguas estrangeiras, “os princípios democráticos parecem alheios às aulas [de língua]. Os alunos não participam na gestão da sua aprendizagem e ensino tão activa e amplamente quanto poderiam. A maior parte da responsabilidade pela tomada de decisões e pela determinação do conteúdo e do processo reside apenas no professor” (1991, cit. por Jiménez Raya et al., 2007: 25). O aluno é um mero consumidor passivo dos conteúdos que lhe são transmitidos (‘the learner as consumer’ ou ‘the learner as clay for moulding’ - Riley, 1999: 37). Deles faz não a apropriação construtiva, que levaria, conseqüentemente, à produção de novo conhecimento teórico e

peçoal, mas sim a sua reprodução. Esta reprodução é normativa e dependente das vontades do professor, levando a sentimentos e posturas de distanciamento, desilusão, acriticidade e desorganização que em nada favorecem a aprendizagem global e globalizante pretendida pela escola moderna. Valenzuela (2005: 9-29) apresenta a noção de escola 'subtractiva', afirmando que o papel da escola é o de 'reproduzir a ordem social', limitando eficazmente a liberdade de rejeição de ideias e ideais tão característica do ser humano, esquecendo talvez que 'when we complain that human nature shows resistance to wise education, we should not forget that without the power to reject, the capacity to acquire learning would not be possible' (Von Humboldt, cit. por Muller-Verweyen, 1999: 79). É essa resistência que, alimentada por um ambiente de liberdade e aceitação da diferença, pode favorecer a formação de indivíduos que se responsabilizam e responsabilizam os outros pelo tecido social em que vivem e funcionam." (Menezes, 2009: 1-2)

Rejeitando uma visão da educação como reprodução, a autora abraça a ideia de uma pedagogia para a autonomia, na qual o professor e os alunos participam na construção de práticas democráticas negociadas:

"É na defesa de uma pedagogia para a autonomia (Vieira, 1998) que é dada ao aluno a possibilidade de obter "ganhos de aprendizagem, tais como: um sentido de prazer e vitalidade, motivação intrínseca, auto-percepção de competência, preferência pelo trabalho que oferece desafios, empenho na compreensão conceptual, consciência crítica dos processos de aprendizagem, atitudes cooperativas, capacidade de tomada de decisões e disposição para aprender" (Jiménez Raya et al., 2007: 4). Só na interacção democrática, responsável e negociada se consegue garantir que esta pedagogia funcione positivamente, evitando-se os erros passíveis de ocorrer na adopção de uma filosofia democrática desregulada. O professor abandona o seu papel autoritário, condutor e decisório, mas deve assumir uma postura orientadora, dialógica, reflexiva e crítica, guiando e aconselhando os alunos na aquisição de competências: "o conhecimento declarativo (saber), a competência de realização (saber-fazer), a competência existencial (saber-ser e saber-estar) e a competência de aprendizagem (saber-aprender)" (Conselho da Europa, 2001: 31). Estas competências devem favorecer a auto-regulação do seu percurso de aprendizagem ao longo da vida. Não se trata de entender o aluno como "uma planta" (Riley, 1999: 37) e a educação como o meio ambiente passivo no qual ela se desenvolve "naturalmente", mas mais como "mother/womb" (ibidem), sendo que o professor é aquele que ajuda activamente o aluno a dar vida às ideias em desenvolvimento dentro de si." (Menezes, 2009: 3-4)

A posição desta professora face às práticas educativas dominantes e face ao seu contexto

profissional é uma posição de problematização. A sua intenção de criar um ambiente democrático em sala de aula prende-se com a rejeição de práticas reprodutoras, que reconhece estarem presentes no ensino profissional, embora os programas dos cursos profissionais prevejam uma pedagogia flexível e diferenciada. De certa forma, romper com as práticas estabelecidas representa, neste caso, uma aproximação das novas práticas ao discurso regulador oficial.

A turma com que trabalhou apresentava desafios típicos dos alunos que frequentam cursos profissionais e que, frequentemente, têm uma experiência de aprendizagem problemática, como transparece na secção em que se descreve o contexto da investigação e se apresenta informação sobre os alunos, parcialmente recolhida através de um questionário inicial:

“Estes são alunos com baixas aspirações, afirmando, na generalidade, não gostar de estudar. Contudo, 11 pretendem ingressar no ensino superior. Mostram percursos escolares fracos, de classificações medianas (maioritariamente de valor 3), sendo que as suas fichas biográficas revelam muitas classificações negativas ao longo de todo o 3º ciclo, quer em áreas disciplinares, quer em áreas curriculares não disciplinares. Mesmo muitos dos anos/disciplinas que concluem com classificação positiva mostram classificações negativas nos primeiro e segundo períodos, o que parece indicar que o aproveitamento destes alunos é frágil e tendencialmente deficitário. Relativamente à disciplina de Língua Inglesa, somente 7 alunos tiveram sempre classificações positivas ao longo do seu percurso escolar até ao momento, sendo que 6 obtiveram classificações negativas em mais de 3 anos, 4 em 2 anos e 5 reprovaram na disciplina num dos anos anteriores. Apesar destas classificações, somente 1 aluno não reconhece qualquer importância à disciplina na sua formação profissional. Estas respostas aparentam uma contradição que poderá dever-se a uma multiplicidade de razões: falta de estudo das matérias de base; falta de apoio e reforço positivo; receio de errar e conseqüente falta de participação e consolidação através da prática; falta de motivação resultante dos constantes resultados negativos a provas escritas; falta de oportunidades de prática da Língua fora do contexto escolar...” (Menezes, 2009: 21)

Neste cenário problemático, a professora desenvolve uma experiência que rompe com práticas anteriores, criando condições para que os seus alunos possam participar activamente na negociação de decisões sobre o que querem aprender, como e porquê, esperando que uma metodologia de aprendizagem autodirigida eleve a sua autoconfiança, interesse e progresso na aprendizagem da língua. Trata-se, portanto, de um estudo que coloca a investigação ao serviço da pedagogia e que busca uma educação mais justa e satisfatória para todos. No capítulo final, que designa como “Epílogo”, o propósito transformador e emancipatório do seu estudo é reforçado, não na perspectiva de um “idealismo ingénuo” mas antes na perspectiva de um “realismo inovador” que, reconhecendo as condições indeterminadas e a natureza complexa da profissionalidade docente, seja portador de mudança (Perenoud, 1997). A relação entre os propósitos da investigação e o desenvolvimento dos

sujeitos é clara, tal como é clara a postura de comprometimento da professora face a uma educação libertadora:

“Para Freire e Shor (1986: 30), a frustração é algo “que os educadores experimentam ao ver que sua prática docente não foi capaz de fazer a revolução que esperavam. De fato, eles se aproximaram da educação libertadora de um modo idealista. Esperavam que ela fizesse o que não pode fazer: transformar sozinha a sociedade.” Eu já sabia, ao começar este trabalho, que não iria mudar a Escola. Não iniciei este processo apaixonante de descoberta pelos outros, confesso. Iniciei-o por mim, pelos meus sonhos de ser Professora. Sempre senti, desde que descobri que adorava ensinar (já no ano de estágio), uma enorme angústia quando não conseguia ajudar um aluno e um enorme orgulho quando o via progredir. Adoro ver as mudanças nos alunos ao longo do ano quando, sob a minha orientação, crescem e se transformam, e é com enorme carinho que os vejo depois seguir o seu próprio caminho. Nunca coloquei em causa o meu potencial de criar empatia com os meus alunos. Sou apelidada de tia e amiga pela maior parte deles, mesmo os que já não estão comigo há vários anos e me vêm visitar à escola. É exactamente por isso que senti que a minha prática tinha que melhorar: eles merecem o melhor de mim. Esta metodologia permite-me isso e acredito que, daqui a uns anos, vou olhar para trás e ter recordações ainda melhores do que as que já tenho destes 18 anos de trabalho. Isso faz com que seja impossível pensar em:

‘(...) cair na crítica negativa, algumas vezes até doentia, daqueles que continuam a atuar como pensadores dialéticos, mas não como educadores libertadores. Continuam sabendo intimamente como a sociedade funciona, como o poder opera na sociedade, mas são incapazes de utilizar esse conhecimento em classe. Precisamos conhecer os limites e as possibilidades do ensino, chegar até os limites, e nos empenhar para além da educação a fim de evitar esse desespero.’ (ibidem)”

(Menezes, 2009: 146-147)

Em suma, e retomando as questões associadas à dimensão do “âmbito e propósito da investigação” – *Que temas/ problemas/ preocupações são investigados?, A investigação procura descrever e/ ou mudar a realidade?, A investigação procura interrogar/ subverter situações correntes?* –, podemos dizer que o estudo realizado tem um potencial transformador, traduzindo o esforço de uma professora na transgressão de modos convencionais de ensinar e aprender uma língua em contexto escolar, rumo a uma pedagogia inscrita em valores democráticos onde os alunos, mesmo os mais problemáticos, tenham oportunidades de se desenvolver de forma digna.

No entanto, esse potencial transformador reporta-se de forma imediata à sua prática e aos seus alunos, o que constitui uma limitação dos estudos de caso realizados pelos professores neste contexto. Importa dizer, contudo, que neste caso a professora pretende expandir este tipo de práticas na sua escola, e não apenas na disciplina de Inglês, através da introdução de práticas de autodirecção na Sala de Estudo da escola.

Perante a proliferação de experiências de investigação participante realizadas pelos professores com o intuito de transformar a pedagogia, importa realizar estudos de revisão das suas dissertações para termos uma ideia mais abrangente dos movimentos de mudança nas escolas. O presente estudo tem também esta intenção.

Notas

1. Embora as dissertações possam reportar-se também à área de Física-Química, o estudo abrange apenas a Biologia-Geologia/ Ciências da Natureza por ser a área de formação de um de nós e também para tornar o *corpus* mais equilibrado nos dois domínios considerados: Línguas e Ciências.
2. No Quadro 1, o ano indica o ano de conclusão e requerimento de provas, indicado na capa da dissertação, que nem sempre corresponde ao ano da defesa pública.
3. Este estudo resulta de um convite para a produção de um artigo na revista *Language Teaching*, na rubrica *A country in focus*, tendo sido aceite a proposta no final de 2010. Intitula-se *Research in foreign language education in Portugal (2006–2012): Inquiring into its social relevance and transformative potential* e é desenvolvido por Flávia Vieira, Maria Alfredo Moreira e Helena Peralta. Assim, o estudo que aqui apresentamos representa uma extensão do primeiro, embora de âmbito bastante mais reduzido.
4. As referências bibliográficas que fazem parte dos excertos da dissertação não integram a lista final de referências do texto.

Referências bibliográficas

- Altrichter, H. & Elliot, J. (Eds.) (2000). *Images of educational change*. Buckingham: OUP.
- Contreras Domingo, J. (1999). El sentido educativo de la investigación. In A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz & J. F. Angulo Rasco (eds.), *Desarrollo profesional del docente – Política, investigación y práctica*. Madrid: Ediciones Akal, 448-466.
- Contreras Domingo, J. & Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. In J. C. Domingo & N. Pérez de Lara (eds.), *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata, 21-86.
- Gitlin, A., Siegel, M. & Boru, K. (1993). The politics of method: from leftist ethnography to educative research. In M. Hammersley (ed.), *Educational research – Current issues*. London: Open University Press, 191-211.
- Kincheloe, J. (2003). *Teachers as researchers: Qualitative inquiry as a path to empowerment*. London & New York: Routledge Falmer.
- Lyle, S. L. & Cochran-Smith, M. (1999). Aprender la investigación de los docentes: una tipología de trabajo. In A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz & J. F. Angulo Rasco (eds.), *Desarrollo profesional del docente – política, investigación y práctica*. Madrid: Ediciones Akal, 320-338.
- Menezes, C. (2009). *A autodirecção na aprendizagem do Inglês – uma história num curso profissional*. Dissertação de Mestrado. Educação: Supervisão Pedagógica no Ensino das Línguas Estrangeiras. Braga: Universidade do Minho.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – perspectivas sociológicas*. Lisboa: D. Quixote e Instituto de Inovação Educacional.

- Schostak, J. (2000). Developing under developing circumstances: The personal and social development of students and the process of schooling. In H. Altrichter & J. Elliot (eds.), *Images of educational change*. Buckingham: OUP, 37-52.
- Schofield, J. W. (1993). Increasing the generalizability of qualitative research. In M. Hammersley (ed.), *Educational research*. London: The Open University, 91-113.
- Schostak, J. & Schostak, J. (2008). *Radical research – designing, developing and writing research to make a difference*. London: Routledge.
- Tom, A. (1985). Inquiring into inquiry oriented teacher education. *Journal of teacher Education*. XXXVI (5), 35-44.
- Vieira, F. (2005). Pontes (in)visíveis entre teoria e prática na formação de professores. *Currículo Sem Fronteiras*. 5 (1), 116-138. (revista online: <http://www.curriculosemfronteiras.org>)

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA COMPLETA

VIEIRA, Flávia & COELHO DA SILVA, José Luís (2011). Investigação educacional e transformação da pedagogia escolar. In J. L. Coelho da Silva et al. (Orgs.), *Actas do Congresso Ibérico Pedagogia para a Autonomia* (pp. 547-557). Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação da Universidade do Minho, CD-ROM.