



II CONGRESSO INTERNACIONAL PAULO FREIRE: O LEGADO GLOBAL
II CONFERENCIA INTERNACIONAL PAULO FREIRE: EL LEGADO GLOBAL
2nd INTERNATIONAL CONFERENCE PAULO FREIRE: THE GLOBAL LEGACY

ESTRATÉGIAS DE INVESTIGAÇÃO EM FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES E PROFESSORES EM PORTUGAL. REINVENTANDO PAULO FREIRE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Ana Luisa de Oliveira Pires¹

Modalidade: texto completo

Tema gerador: Reinventando Paulo Freire

Resumo: A reflexão que se apresenta decorre da experiência da autora enquanto docente na formação inicial de educadores e professores numa Escola Superior de Educação da rede nacional de ensino superior público em Portugal². Apresentam-se as estratégias de investigação/pesquisa desenvolvidas no curso de licenciatura em Educação Básica e as suas intencionalidades, procurando contribuir para a valorização do papel da investigação/pesquisa na formação dos educadores e professores, e homenageando Paulo Freire. As possibilidades de reinvenção do pensamento de Paulo Freire são ilimitadas, considerando que em cada contexto e em cada situação será sempre possível (re) interpretar e (re)visitar as suas ideias fundadoras, tanto na perspectiva epistemológica, como política e pedagógica.

Palavras-chave: Formação inicial de educadores e professores; Investigação em Educação; Educação Problematizadora; Dialogicidade; Colaboração.

¹ Professora Coordenadora na Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal (ESE-IPS), Portugal; Investigadora no Centro de Investigação em Educação e Formação do IPS e na Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, Portugal
ana.luisa.pires@ese.ips.pt / alop@campus.fct.unl.pt



INTRODUÇÃO

Em Portugal, tal como nos outros países europeus que integram a Comunidade Europeia, o Ensino Superior foi alvo de profundas reformas no âmbito dos processos de *europização* da educação (Antunes, 2005, 2017). Designando-se comumente como a *Reforma de Bolonha*, foi desenvolvida com a finalidade de promover o Espaço Europeu do Ensino Superior, tendo na sua base o reconhecimento mútuo das qualificações e dos graus académicos à escala europeia. Preconizando a mobilidade e o acesso ao Ensino Superior, a reforma foi implementada a partir do ano de 2006. Implicou a harmonização dos níveis e ciclos de estudos e conduziu à (re)definição das finalidades educativas — nomeadamente a passagem “do ensino à aprendizagem”, com enfoque no desenvolvimento das competências dos estudantes, bem como a introdução de créditos ECTS³. A *Reforma de Bolonha* teve também repercussões ao nível do financiamento do sistema público — a redução do número de anos da graduação traduziu-se numa menor participação financeira do estado — o qual, associado ao outros constrangimentos económicos estruturais, conduziu ao estrangulamento financeiro das instituições, com alterações ao nível da gestão, nomeadamente em termos da diminuição de despesas e de recursos humanos (Antunes, 2017).

De forma a garantir a transparência e a comparabilidade entre os graus, os ciclos definidos pela *Reforma de Bolonha* foram estabelecidos em três níveis: um primeiro ciclo (grau de licenciatura), com a duração de 3 anos e com uma carga de 180 ECTS; um segundo ciclo (grau de mestrado), entre 1 e 2 anos, geralmente entre 60 e 120 ECTS; um terceiro ciclo (grau de doutoramento) de 4 anos, composto por uma parte curricular e uma dissertação de doutoramento. As mudanças, entre muitos outros aspectos, tiveram consequências em termos de encurtamento temporal e fragmentação curricular das antigas licenciaturas.

³ ECTS: *European Credit Transfer System* – Sistema Europeu de Transferência de Créditos



II CONGRESSO INTERNACIONAL PAULO FREIRE: O LEGADO GLOBAL
II CONFERENCIA INTERNACIONAL PAULO FREIRE: EL LEGADO GLOBAL
2nd INTERNATIONAL CONFERENCE PAULO FREIRE: THE GLOBAL LEGACY

É neste contexto que apresentamos a reflexão baseada numa experiência concreta, que decorre da prática docente da autora numa Escola Superior de Educação integrada numa Instituição de Ensino Superior Politécnico, pertencente à rede pública de ensino superior em Portugal.

AS REFORMAS E A FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES E PROFESSORES

No domínio da formação de educadores e professores, foram extintas as antigas licenciaturas em ensino que conferiam habilitação para a docência, na sequência da reforma de Bolonha — cursos que tinham entre 4 e 5 anos de duração —, tendo sido criado um novo curso de Licenciatura em Educação Básica, com a duração de 3 anos e com um total de 180 ECTS. De acordo com as exigências legais, a nova licenciatura não habilita profissionalmente para a docência, sendo para tal exigido um mestrado em ensino — o qual, consoante a área de especialização pretendida, pode cobrir a educação de infância e o 1º e 2º ciclos do ensino básico, apresentando um plano de estudos de duração variável e um número de créditos entre 90 e 120 ECTS.

Com o encurtamento e a reorganização dos planos de estudos anteriores à *Reforma de Bolonha*, os cursos de formação inicial de educadores e professores foram alvo de mudanças empobrecedoras, principalmente numa perspectiva de fragilização das componentes pedagógica e prática, e da integração e alargamento dos saberes. As componentes de formação educacional geral e de prática profissional foram reduzidas no plano de estudos do novo curso de licenciatura, passando a ter maior relevo nos mestrados, tal como estipulado no Decreto-Lei n.º 43/2007.

Constatamos que o espaço que a investigação/pesquisa passou a ocupar nos cursos de formação inicial de educadores e professores é reduzido, aspecto que se deve principalmente ao entendimento do Ministério da Educação e Ciência — responsável pela tutela da formação dos professores em Portugal — sobre a educação, o sistema educativo e as práticas docentes e, em conformidade, que se reflecte nas orientações para a formação dos futuros profissionais educativos (Pires, 2018). Como se sabe, o



II CONGRESSO INTERNACIONAL PAULO FREIRE: O LEGADO GLOBAL
II CONFERENCIA INTERNACIONAL PAULO FREIRE: EL LEGADO GLOBAL
2nd INTERNATIONAL CONFERENCE PAULO FREIRE: THE GLOBAL LEGACY

currículo da formação dos docentes não depende apenas das concepções dominantes num determinado momento e contexto, depende também da formação disponibilizada pelas instituições de ensino superior aos futuros professores (Flores, 2010). De entre alguns dos problemas “extensos e profundos” com que a formação inicial de professores se tem debatido, podemos enunciar a deficiente articulação entre teoria e prática, a ausência de perspectivas sobre o que é ser professor, a ênfase na dimensão académica em detrimento da profissional, falta de uma visão integrada entre formação inicial e contínua, falta de articulação entre a escola e a universidade, dominância no currículo da visão aditiva (de “mosaico”) em detrimento de uma integrativa (Flores, 2010).

A formação de professores tem-se confrontado com um variado leque de problemas, entre os quais se podem apontar a carência de investigação e o exame crítico aprofundado dos programas oferecidos pelas instituições formadoras (Esteves, 2001). Como constata esta autora, “a relação entre investigação, essencialmente enquanto estudo e produção de conhecimento, e a formação, essencialmente enquanto acção, não é uma relação fácil de estabelecer (...)”. (Esteves, 2001, p. 217).

Como afirmámos anteriormente, a racionalidade que tem norteado a construção dos *currícula* dos cursos de formação inicial de educadores e professores tem vindo a relegar a investigação para um espaço secundário, muito limitado, acantonado num diminuto número de créditos nos planos de estudos (Pires, 2018). Em concreto, tomemos como exemplo o plano de estudos da Licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (ESE-IPS), que foi implementada no ano lectivo de 2007/2008. O curso, cumprindo as exigências da legislação, tem a duração de 3 anos e um total de 180 ECTS, distribuídos por seis semestres lectivos.

Este curso contempla no seu plano de estudos a unidade curricular *Seminário de Investigação Educacional*⁴, de 3 ECTS, que está integrada no 2º semestre do 3º ano

⁴ Esta unidade curricular (UC) foi criada conjuntamente pela autora/docente/investigadora e pelo Professor Doutor Augusto Pinheiro, à data co-docentes da UC e co-coordenadores da licenciatura em Educação Básica.



II CONGRESSO INTERNACIONAL PAULO FREIRE: O LEGADO GLOBAL

II CONFERENCIA INTERNACIONAL PAULO FREIRE: EL LEGADO GLOBAL

2nd INTERNATIONAL CONFERENCE PAULO FREIRE: THE GLOBAL LEGACY

do curso — numa visão global, desenvolve-se no 6º semestre. Apesar de ter um peso diminuto no plano de estudos da licenciatura, foi preocupação dos docentes da unidade curricular — e simultaneamente responsáveis pela coordenação do curso na época da sua criação —, criar as condições para que se pudesse proporcionar aprendizagens significativas e estruturantes aos futuros profissionais de educação. Assim, o *Seminário de Investigação Educacional* foi concebido em estreita articulação com as unidades curriculares da prática pedagógica, que os estudantes realizam em contexto de prática — nas escolas e em outras instituições educativas — em três momentos distintos, ao longo do último ano do curso.

EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA E INVESTIGAÇÃO

Como defendeu Paulo Freire,

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” (Freire, 1986, p. 16).

Seguindo esta linha de pensamento, a unidade curricular *Seminário de Investigação Educacional* da Licenciatura em Educação Básica (ESE-IPS) tem como finalidade “fornecer bases para uma fundamentação teórica da investigação em educação e permitir um primeiro contacto com o pensamento investigativo”⁵.

Pretende-se com esta unidade curricular:

“(…) desenvolver modos de ver e compreender as situações e contextos educativos, que se distanciem do senso comum e da repetição acrítica das intervenções educativas estandardizadas. Procura-se desenvolver a capacidade de descrever de forma factual e de interpretar os episódios educativos de uma forma crítica e reflexiva” (*idem*).

⁵ Excerto do Programa da Unidade Curricular “Seminário de Investigação Educacional” (ESE-IPS), elaborada e lecionada em colaboração com o Professor Doutor Augusto Pinheiro durante os três primeiros anos de implementação do curso, data a partir da qual a autora/docente/investigadora assumiu a sua responsabilidade integral.



II CONGRESSO INTERNACIONAL PAULO FREIRE: O LEGADO GLOBAL
II CONFERENCIA INTERNACIONAL PAULO FREIRE: EL LEGADO GLOBAL
2nd INTERNATIONAL CONFERENCE PAULO FREIRE: THE GLOBAL LEGACY

Defendemos que “(...) as práticas educativas — incluídas aqui as práticas de investigação, enquanto acções sociais que decorrem nos contextos educativos —, são práticas intencionais e como tal, são actividades que produzem saberes situados — temporal e espacialmente —, duplamente referenciados, no investigador e na situação em estudo” (*idem*), a opção de privilegiar a investigação-acção como metodologia preferencial dos projectos a desenvolver pelos estudantes foi tomada de forma a garantir a ligação com os contextos de prática onde as estudantes realizam os estágios curriculares e a partir dos quais se poderá estimular a construção de um olhar crítico e reflexivo⁶.

Procuramos proporcionar uma articulação dialéctica entre a prática e a teoria, e assim promover a mudança educativa, tal como Paulo Freire (1996) defendeu, considerando que a reflexão crítica sobre a prática é determinante na formação de professores: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (1996, p. 22). E, ainda, que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 1996, p. 22). O autor considera que a educação problematizadora e a investigação são indissociáveis, fundamentalmente pelas seguintes razões:

“(...) o educador problematizador *re-faz*, constantemente, seu acto cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico também.” (Freire, 1987, p.40).

Para Paulo Freire, as atitudes que toda a educação democrática deverá promover passam pela participação, pela consciência crítica e reflexividade, pela criticidade e pela dialogicidade, atitudes estas que são igualmente essenciais à actividade de investigação e que por sua vez também se desenvolvem através desse processo. Tal como Freire defendeu, a ideia de professor-investigador encontra-se em profunda consonância com a natureza da educação e do acto educativo:

⁶ No 3º ano da Licenciatura em Educação Básica realizam-se três estágios curriculares, nos contextos de creche, jardim de infância e 1º e 2º ciclo do ensino básico.



II CONGRESSO INTERNACIONAL PAULO FREIRE: O LEGADO GLOBAL

II CONFERENCIA INTERNACIONAL PAULO FREIRE: EL LEGADO GLOBAL

2nd INTERNATIONAL CONFERENCE PAULO FREIRE: THE GLOBAL LEGACY

“Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador” (Freire, 1996, p.32).

No processo de formação de educadores e professores, ao tomarmos como objeto de investigação a prática educativa — baseada nas vivências e situações do cotidiano (escolar / não escolar) —, torna-se necessário proceder à sua observação, análise, descrição e problematização, dimensões da investigação que são também postas em destaque por Teresa Ambrósio (2001). Para esta autora, a investigação é um caminho de auto-formação contínua:

“Reflectir sobre a prática, interrogá-la e questioná-la relativamente a novos conhecimentos, a novas situações que se deparam, a novos objetivos que se definem para a educação, reformulando-a, avaliando-a e experimentando processos novos, técnicas novas, iniciando processos de investigação-ação, eis um caminho também de formação contínua, pessoal ou em grupo de todos os actores escolares e da Escola no assumir da responsabilidade social.” (Ambrósio, 2001, p. 38).

Em continuidade com esta linha de pensamento, defendemos que a cultura da *práxis* deve ser valorizada e implementada na formação de educadores e professores, tanto por razões de natureza epistemológica como pedagógica. Do ponto de vista epistemológico, valoriza-se a criação de possibilidades para a construção do conhecimento e não para a sua transmissão (Freire, 1996). Conhecer é um acto crítico, daí a necessidade de desenvolver em contextos formais de educação processos que promovam a *conscientização* de futuros educadores e professores, que lhes permitam não apenas compreender a realidade em que se inserem mas, principalmente, adquirir atitudes críticas e instrumentos conceptuais para a construção de novas possibilidades educativas.

Mais do que um futuro educador/professor *consumidor de conhecimentos* procura-se formar um *construtor de conhecimento*, em linha com a pedagogia crítica (Freire, 1967, 1987, 1996), com a abordagem do *professor reflexivo* (Schön, 1983, 2000, Sá-



II CONGRESSO INTERNACIONAL PAULO FREIRE: O LEGADO GLOBAL
II CONFERENCIA INTERNACIONAL PAULO FREIRE: EL LEGADO GLOBAL
2nd INTERNATIONAL CONFERENCE PAULO FREIRE: THE GLOBAL LEGACY

Chaves, 2002, 2017), ou a do *professor-investigador* (Stenhouse, citado por Alarcão 2001), tal como temos vindo a sustentar noutros trabalhos (Pires, 2018).

PROBLEMATIZAÇÃO, DIALOGICIDADE E COLABORAÇÃO

As estratégias desenvolvidas no *Seminário de Investigação Educacional* têm como ponto de partida a identificação de situações reais e contextualizadas vividas pelos estudantes nos seus contextos de estágio, que são sentidas como desafiadoras e questionantes. Estas são entendidas como verdadeiras *situações-problema* a partir do momento em que se procura compreender e encontrar respostas/propostas de intervenção com vista à sua resolução/evolução, na lógica da investigação-acção. Defende-se uma perspectiva de educação problematizadora, que articula teoria e prática, através da formação baseada na *acção reflectida* dos estudantes e na dialogicidade.

Como temos vindo a sustentar, a investigação-ação constitui-se como a abordagem de investigação privilegiada para promover a análise e a reflexão crítica sobre a prática e para identificar estratégias com vista à resolução de problemas ou à melhoria das situações que se visam modificar. Os dois momentos da investigação-acção não se confundem mas alimentam-se mutuamente:

“a investigação sobre um determinado problema diagnosticado em contexto social (carácter situacional); a intervenção ou acção para resolver o problema e transformar a situação anterior; de novo a reflexão para produzir conhecimento sobre essa mesma transformação (carácter avaliativo).” (Amado e Cardoso, 2014, p.188).

Com as estratégias adoptadas pretende-se promover uma articulação consistente entre estes dois pólos, partindo das vivências e reflexões que os estudantes realizam, com a intencionalidade de proporcionar um espaço-tempo de construção de aprendizagens significativas, não apenas no sentido da sua formação científica e técnica, mas também no sentido da construção de uma identidade docente ancorada numa perspectiva crítica e reflexiva.



II CONGRESSO INTERNACIONAL PAULO FREIRE: O LEGADO GLOBAL

II CONFERENCIA INTERNACIONAL PAULO FREIRE: EL LEGADO GLOBAL

2nd INTERNATIONAL CONFERENCE PAULO FREIRE: THE GLOBAL LEGACY

Do ponto de vista pedagógico, é através da *dialogicidade* — tendo como inspiração a pedagogia dialógica ou a pedagogia da *práxis* (Freire, 1987, 1996) — que procuramos garantir a colaboração, entendida como encontro, comunicação, diálogo e organização entre docentes e estudantes. A relação que se estabelece entre o(s) docente(s) e os alunos é de natureza dialógica, assente no estabelecimento de uma comunicação aberta, com base no diálogo, partilha, debate e livre escolha das temáticas de investigação. A partir das experiências vivenciadas nos contextos de estágio e da explicitação das suas perspectivas de sentido, os estudantes são convidados a pensar criticamente e a decidir *ativamente* a escolha do tema que pretendem aprofundar no seu projecto de investigação. Temos presente a intenção de desenvolver a dialogicidade articulada com o desenvolvimento da capacidade de agir e de reflectir, em simultâneo, transformando a realidade (contextos educativos) de acordo com determinadas intencionalidades.

Evidenciámos noutros trabalhos a centralidade do papel da experiência (Larrosa, 2002, 2011) e dos saberes produzidos pela experiência na vida, em sentido lato. Apontámos a necessidade de pensar as práticas formativas através da lente da *experencialidade*, contribuindo para reforçar a dimensão transformadora e emancipadora da educação, à luz de Freire e de Mezirow, entre outros (Pires, 2015). As perspectivas de Freire e Mezirow, ao enfatizarem a dimensão crítica e transformadora dos processos de aprendizagem, constituem-se como matrizes estruturantes do desenvolvimento de práticas e projectos emancipatórios. Assim, estamos conscientes da importância de proporcionar situações e vivências que contribuem para a transformação das perspectivas de sentido dos estudantes, conduzindo ao desenvolvimento de referenciais mais amplos e integrativos (Pires, 2015).

Temos consciência dos riscos que decorrem da desvalorização dos saberes de que os adultos são portadores, tal como Freire sustentou:

“jamais subestimar ou negar os saberes de experiências feitas, com que os educandos chegam à escola ou centros de educação informal. (...) subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista. (...) Em



II CONGRESSO INTERNACIONAL PAULO FREIRE: O LEGADO GLOBAL

II CONFERENCIA INTERNACIONAL PAULO FREIRE: EL LEGADO GLOBAL

2nd INTERNATIONAL CONFERENCE PAULO FREIRE: THE GLOBAL LEGACY

última análise, é essa “miopia” que, constituindo-se em obstáculo ideológico, provoca o erro epistemológico.” (Freire, 1992, p. 85).

Assim, ao longo do semestre, os projectos realizados pelos estudantes vão sendo apresentados e discutidos nas aulas, em regime de seminário, estimulando a reflexão crítica e recriando / reconstruindo os saberes de que são portadores. A identificação e a valorização dos saberes experienciais dos estudantes constitui-se como base para novas aprendizagens, articulando as dimensões individuais e colectivas da aprendizagem.

Procura-se desta forma criar condições para a construção do conhecimento profissional dos futuros professores e educadores de uma forma mais holística, fundamentada, crítica e reflexiva, tal como preconizado por Paulo Freire nos seus trabalhos e também à semelhança de outros autores de referência da formação de educadores e de professores (Ambrósio, 2001, Sá-Chaves, 2002, 2017, Esteves, 2001, Flores, 2010, Nóvoa, 2008, 2018).

BREVES LINHAS PARA UMA CONCLUSÃO

Como sabemos, urge transformar a escola, o que não será possível sem o pensamento crítico-reflexivo dos educadores e professores e a mobilização das suas capacidades de criação e de construção do novo. Neste processo, a formação inicial assume um significado crucial. Como referimos já em reflexões anteriores, o desenvolvimento de intervenções educativas ancoradas em matrizes críticas e reflexivas é um caminho que não é linear e que encontra alguns obstáculos, confrontando-se com a incerteza e imprevisibilidade, tal como defendido por Idália Sá-Chaves (2004). Partilhamos com esta autora da convicção profunda que é necessário explicitar os valores e as concepções subjacentes à intervenção formativa, no sentido da construção colectiva de uma cultura de reflexão valorizadora da *práxis*. Esta preocupação é particularmente relevante no campo da formação de educadores e professores, um domínio que tem sido objeto de mudanças nem sempre favoráveis e muitas vezes indesejáveis. Tal como nos diz Nóvoa (2018), é imprescindível



II CONGRESSO INTERNACIONAL PAULO FREIRE: O LEGADO GLOBAL

II CONFERENCIA INTERNACIONAL PAULO FREIRE: EL LEGADO GLOBAL

2nd INTERNATIONAL CONFERENCE PAULO FREIRE: THE GLOBAL LEGACY

desenvolver modelos de formação que valorizam a investigação e o conhecimento, e a capacidade de reflexão individual e colectiva.

É nosso desejo que as ideias e as práticas inspiradoras de Paulo Freire, sempre actuais, nos continuem a iluminar, através de um trabalho continuado de re-significação do seu pensamento face a novos contextos e desafios, de forma a permitir a reinvenção permanente das nossas práticas educativas.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. Professor investigador: que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, nº 1, p. 21-30, 2001
- Ambrósio, T. Autonomia de Investigação. In *Educação e Desenvolvimento, Contributo para uma mudança reflexiva da Educação*, p. 33-42, Monte da Caparica: Ed. UIED, FCT-UNL, 2001
- Antunes, F. Globalização e Europeização das políticas educativas. Percursos, processos e metamorfoses. *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 47, p. 125-143, 2005
- Antunes, F. Uma trajetória singular? Apontamentos sobre europeização, privatização e especificidades do ensino superior português. *Revista Electronica de Educação*, v.11 nº1, p.165-184, jan/maio 2017
- Amado, J. & Cardoso, A.P. A investigação-acção e suas modalidades, in João Amado (coord.) *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, p.187-197. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014
- Freire, P. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz Terra, 1967
- Freire, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz Terra, 1987
- Freire, P. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz Terra, 1992
- Freire, P. *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz Terra, 1996
- Freire, P. *Educação e mudança*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2007
- Larrosa, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, nº 19, Jan/Abril, p.20-28, 2002
- Larrosa, J. Experiência e alteridade em educação, *Revista Reflexão e Acção*, Santa Cruz do Sul, v.19, nº 2, Jul / Dez. 2011
- Mezirow, J. & assoc. *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco: Jossey Bass, 1990
- Mezirow, J. *Penser son experience. Développer l'autoformation*. Lyon: Chronique



II CONGRESSO INTERNACIONAL PAULO FREIRE: O LEGADO GLOBAL

II CONFERENCIA INTERNACIONAL PAULO FREIRE: EL LEGADO GLOBAL

2nd INTERNATIONAL CONFERENCE PAULO FREIRE: THE GLOBAL LEGACY

Sociale, 2001

Nóvoa, A. O regresso dos professores. *In Actas da Conferência Desenvolvimento Profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*, Lisboa, 27/28 Setembro 2007, Ed. Min. Educação, DGRHE, 2008, pp. 21-28, 2008

Nóvoa, A. Prefácio. *in* Alves, Gomes, Domingos e Matos, (Eds) *Investigação, Educação e Desenvolvimento. Revisitar o Pensamento de Teresa Ambrósio*. p.7-10. Lisboa: Ed. Colibri & UIED, FCT-UNL, 2018

Pires, A. Experiencialidade e Complexidade. Contributos para pensar a Formação de Adultos. *Interações*, nº37, p. 83-99, 2015

Pires, A. A Investigação na Formação de Educadores e Professores. Contributos para (re)pensar as práticas de formação inicial. *in* Alves, Gomes, Domingos e Matos, (Eds) *Investigação, Educação e Desenvolvimento. Revisitar o Pensamento de Teresa Ambrósio*. p.17-34. Lisboa: Ed. Colibri & UIED, FCT-UNL, 2018

Sá-Chaves, I. *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da práxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2002

Sá-Chaves, I. Formação, complexidade e investigação: a tripla hélice. *In Formação e Desenvolvimento Humano: inteligibilidade e suas relações complexas*. p.159-169, Lisboa: Edição MCX/APC – Atelier nº 34, 2004

Sá-Chaves, I. Formação de professores: vinte anos sem Donald Schön: O que fica das vidas que passam? *In* Neto, A. & Fortunato, I. (2017) *Vinte anos sem Donald Schön. O que aconteceu com o professor-reflexivo?* São Paulo: Edições Hipótese, p. 54-81, 2017

Schön, D. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983

Schön, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: ArtMed, 2000