

## INVESTIGAR EM EDUCAÇÃO: DOIS OLHARES EM CONSTRUÇÃO

Bárbara Duque<sup>1</sup> e Mónica Pereira<sup>2</sup>

Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento, Faculdade de Ciências e  
Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa

<sup>1</sup> barbara.duque.vs@gmail.com; <sup>2</sup> monica.pereira@campus.fct.unl.pt

### Resumo

O presente artigo resulta de uma comunicação<sup>1</sup> onde se ensaiou um exercício articulatório entre os processos investigativos de duas doutorandas em Ciências da Educação que, ao se (com)*fundirem* no mesmo campo científico, e com vista a uma auto-reflexão recíproca, estabeleceram pontes de correspondência. Nele se dá conta das conexões entre as duas investigações que, embora conceptualmente diferenciadas – (1) '*Leitura-literatura para a infância*'; (2) '*Qualidade na creche*' –, convergem em três dimensões fundamentais, a saber: (i) teórica (investigar o quê?); (ii) metodológica (como investigar?) e epistemológica (que princípios?).

Assente em tais dimensões, como focos que iluminam as intersecções daí brotadas, partir-se-á de cada investigação, em seu tempo próprio, com sua 'intencionalidade' própria para produzir sentidos comuns que permitam (re)pensá-las, (re)contextualiza-las e co-construir conhecimento numa perspetiva partilhada e colaborativa.

Em suma, pretende este artigo constituir-se como um contributo reflexivo sobre o ato de investigar em educação.

**Palavras-chave:** Investigar; Educação; Infância.

### Abstract

This article is the result of a communication<sup>1</sup> where were practised a shared exercise between the investigative processes of two doctoral students in Educational Sciences, which, on the way to be (con)*fused* in the same scientific field, and with a

---

<sup>1</sup> XVIII Jornadas da prática profissional: Investigar em Educação, Escola Superior de Educação de Santarém, Junho de 2012.



view to a mutual self-reflection, established correspondence bridges. In it, the researchers realize the connections between the two investigations that are although conceptually different – <sup>1</sup>Reading – Literature in childhood; <sup>2</sup>Quality in daycare – however converged in this exercise on three central dimensions: (i) theoretical (what to investigate?); (ii) methodological (how to investigate?); and (iii) epistemological (what principles?).

Based on these dimensions, as focus that rising from interceptions that emerge from there, will go from each investigation, in its own time, in their own 'intentionality' to produce common sense that allow to (re)thinking, (re)contextualized and co-constructed knowledge in a shared and collaborative perspective.

In brief, this article aims to constitute as a reflexive contribute over the way to investigate in education.

**Keywords:** Research; Education; Childhood.

## Os Processos Investigativos em Seus Caminhos Individuais

### *Olhar a leitura-literatura para a infância: perspectivas, contextos e práticas*

A literatura para a infância é, ainda hoje, como admitem alguns estudiosos dessa matéria, uma literatura menor no campo dos estudos literários (Hunt, 2010 [1991]). Para além disso, a realidade vem mostrando que este campo se encontra segmentado, se por um lado se atender às diversas disciplinas e concepções que sobre ele se lançam, ou por outro lado, se forem reconhecidos os diferentes contextos de aplicação nos quais tem vindo a ser utilizada (na escola, em casa, na biblioteca, etc.). Por conseguinte, falar de literatura para a infância obriga, numa primeira fase, a enfrentar e ponderar um sem número de significados e *partis pris*, dependendo de com quem se fala e do que se lê. O linguista Ferdinand Saussure (Lahire, 2005) enunciou que é o ponto de vista que cria o objeto e não o objeto que fica tranquilamente à espera, no real, do ponto de vista científico que venha revelá-lo. É isso que se procura neste estudo (Duque, 2011). Analisar a literatura para a infância nos termos que aqui se propõe é construir um 'novo objeto' no amplo território conceptual que são as ciências da educação que, capaz de reunir várias perspectivas,

contextos e práticas, venha objetivamente a ser partilhado por investigadores, professores, técnicos (contadores, promotores da leitura, animadores), educadores, pais ou cuidadores.

Os objetivos são partir de um dispositivo conceptual experimental – leitura-literatura – binómio que contém em si o objecto-livro e o momento de leitura (partilhada) – e assim propor a sua (re)descoberta nos contextos educativos da contemporaneidade. Ou, dito de outro modo, considerar múltiplas formas e lugares, pondo a tónica nas diferentes experiências de aprendizagem das crianças que decorrem das práticas (ou ações) e relações tecidas entre a narrativa (propósito para a compreensão do mundo), quem lê e quem escuta. À luz de uma perspetiva compreensiva; descobrir e interpretar trajetórias individuais das experiências de leitura das crianças constitui pois o objetivo principal, relevando aqui o seu papel nesse processo. O estudo parte de um objeto “composto”: momentos de leitura-literatura. Ao longo da pesquisa empírica pôde experimentar-se algumas questões que têm contribuído para o elucidar: o que é necessário para que um momento seja denominado dessa maneira (de *leitura-literatura*)? Quais as suas características?

A opção tomada foi a de organizar o processo de investigação a partir do diálogo com o campo empírico, daí despoletando novas categorias conceptuais.

O universo de estudo é composto por dois grupos de crianças a frequentar o projeto *Mimos e Livros à mão de Semeiar*<sup>2</sup>. A par, foram também intencionalmente selecionadas algumas famílias cujas trajetórias de leitura são acompanhadas de forma autónoma. Estas trajetórias individuais pautam-se pela sua diversificação, no seio daquilo que são as experiências das crianças, das suas práticas e contextos respetivos. E, portanto, depois de as desafiar, pôde-se então observar outras situações de leitura de algumas das famílias participantes, noutros contextos.

A pesquisa empírica tem vindo a revelar uma teia relacionada de experiências com características bastante diversas mas complementares, como se de um continuum se tratasse. Na prática, a análise vem sendo operacionalizada a partir de um modelo de observação que propõe mapear as diferentes experiências de leitura que, ao longo dos meses em que a pesquisa de terreno acontece, ocorrem na vida de um dado conjunto de crianças.

---

<sup>2</sup> Projeto promovido pela Divisão de Gestão de Bibliotecas Municipais da Câmara Municipal de Lisboa, apoiado pela Fundação Calouste Gulbenkian e desenvolvido (até à presente data) na Biblioteca Municipal da Penha de França e na Biblioteca Municipal Orlando Ribeiro, em Telheiras.



*Famílias e profissionais perspetivando qualidade em creches: Um estudo de caso em contextos diferenciados*

Esta investigação, que tem como objetivo compreender a qualidade na creche sob a perspetiva das famílias e dos profissionais, alicerça-se, de acordo com a perspetiva de Urie Bronfenbrenner (1979), na importância de se olhar para os contextos naturais de modo a melhor compreender as *condições* de desenvolvimento das crianças (Pereira, 2011).

A orientação por uma abordagem contextual implicou o recurso à observação reflexiva fazendo emergir as especificidades dos contextos, as particularidades dos atores e os questionamentos sistemáticos que se foram colocando, quer para o estudo da situação real, quer para a sua transformação e melhoria. Deste modo, considera-se que a *qualidade* é um fenómeno que necessita de ser analisado *per se* e, neste sentido, a proposta foi desenvolver uma pesquisa que partiu da observação da realidade concreta de duas creches (0-3 anos).

Por se reconhecer e considerar os efeitos positivos que o envolvimento dos profissionais com as famílias têm no desenvolvimento das crianças (Hill & Taylor, 2004; Brazelton & Sparrow, 2003), ou seja, pais mais envolvidos na educação dos seus filhos, em contextos organizacionais, tornam-se mais interessados nos objetivos e procedimentos adotados por esses contextos (Hill & Taylor, 2004) e por outro lado, profissionais mais envolvidos em ações colaborativas com as famílias, desenvolvem relações de respeito e empatia que sublinham as competências dos pais no processo educativo dos seus filhos, empoderando e reconhecendo a relevância da sua ação (Brazelton & Sparrow, 2003); partiu-se do pressuposto que para compreender a qualidade nos contextos seria necessário estudar a dinâmica interação entre os agentes educativos e os seus pontos de vista sobre o fenómeno.

O quadro teórico que sustenta o estudo procurou conceptualizar a *qualidade* na creche partindo do pressuposto de que esta é um contexto *educativo* que tem como objetivo o *desenvolvimento* da criança e o *apoio* à família. Deste modo, torna-se necessário que os agentes educativos sejam capazes de criar condições propícias para potenciar este desenvolvimento e apoio.

Esta investigação, que se enquadra no paradigma interpretativo (Denzin & Lincoln, 2008) e assume o formato de estudo de caso múltiplo (Stake, 2009), encara a

qualidade como uma prática integrada, assente num trabalho colaborativo, co-construído por todos os envolvidos, com o objetivo de promover a capacidade dos profissionais para lidarem com os desafios inerentes ao trabalho com as crianças e respetivas famílias.

Considera-se que os padrões de qualidade, já instituídos e exigidos legalmente, são indispensáveis na promoção da qualidade. Porém, acredita-se que o desafio está no *processo*, ou seja, no modo como as pessoas interagem, no significado que atribuem às ações e nas experiências que desenvolvem juntos. Neste sentido, a integração das perspetivas dos diferentes sujeitos, nas suas múltiplas dimensões, será um caminho para que a *qualidade* seja encarada também como um *processo* em (co)construção e em permanente atualização.

Com isto, tem-se em conta no estudo que a qualidade dos cuidados e educação de crianças em contextos de creche se evidenciará através da aproximação entre as dimensões que orientaram a análise – *Relacional, Ambiental e Organizacional* –, conjuntamente com a possibilidade de questionamento crítico e reconhecimento das diferentes perspetivas sobre o significado que estas orientações podem ter para os atores envolvidos.

### **Dois Olhares: Investigar o Quê em Educação?**

Em ambas as investigações parte-se da assunção de que a educação se constitui enquanto campo científico complexo. A matriz referencial dos estudos apresentados é comum porque (1) centraliza, de forma inter-relacionada, educação, aprendizagem e desenvolvimento. Em segundo lugar, numa perspetiva antropocêntrica de educação (Ambrósio, 2001), como é o caso destas investigações, (2) o processo educativo confunde-se com a “própria construção da pessoa”. E, portanto, os fins da educação transcendem a ordem funcional. Por isso, (3) olhar para a educação, numa perspetiva holística, mais não é do que olhá-la como um intrincado de processos que resulta do cruzamento das unidades analíticas: indivíduos, contextos e conhecimento (Alves & Azevedo, 2010).

Aliada à complexidade do fenómeno, e como mais um *touching point* entre as investigações já descritas, pensa-se aqui em educação enquanto (4) conceito dinâmico. As ciências que a ele se dedicam, e estes estudos em particular, consideram-no como um processo (de transformação dos indivíduos) e, por isso,



olham-no em movimento, em mudança, transformação: a acontecer, as histórias a serem contadas e a vida em creche a ser vivida...

Finalmente, (5) a educação é considerada como um objeto plural e projetual aliás, o nome “ciências da educação” sinaliza isso mesmo. É um campo disciplinar que, desde logo, se nomeia no plural, como se contivesse em si, um conjunto de olhares convergentes e divergentes. Com diferentes formações académicas<sup>3</sup>, o modo como cada investigadora considera os conceitos em análise, nomeadamente o próprio conceito de educação (e como olha para o objeto de estudo), em cada uma das investigações é disso reflexo. Mas reformula-se, repensa-se num campo que é mais lato e que, por isso, permite ir mais além nesse cruzamento. Investigar, particularmente em educação, implica pesquisar num campo que é multidimensional, multidisciplinar e transdisciplinar, que combina perspetivas e linguagens diferentes (Alves & Azevedo, 2010).

Muitas das questões aqui endereçadas relacionam-se ainda com a importância que a educação de crianças assume na contemporaneidade, bem como com a consciencialização da responsabilidade que a sociedade detém neste domínio (Alarcão, 2008). Para além disso, os estudos partem, também, das perspetivas que enformam os novos estudos sociais da infância (Sirota, 2001; Christensen, 2005; Almeida, 2009) – quer em termos teóricos, quer em termos metodológicos. Nestas perspetivas, a criança em crescimento e desenvolvimento é o centro do seu próprio processo educativo. Para além disso, e invocando a perspetiva bioecológica de Urie Bronfenbrenner, deve ser considerada numa realidade que é sistémica e contextual, enfatizando-se, assim, os fatores inerentes à criança em desenvolvimento, ao processo, ao contexto e ao tempo onde esse desenvolvimento ocorre. Deste modo, a centralidade da criança (na sua aprendizagem, nas suas brincadeiras) e a sua forte relação com os pares e o meio envolvente é, em ambas as investigações, um pressuposto basilar.

### **Dois Olhares: Como Investigar?**

*“It is necessary to “get in touch” with the schools and classrooms we care about”*  
(Eisner, 1998, p.11)

---

<sup>3</sup> (1) Sociologia; (2) Educação de Infância.

A importância de se olhar para os contextos naturais de modo a melhor compreender as condições de desenvolvimento das crianças tem sido, como se tem vindo a referir, uma perspetiva orientadora para ambos os estudos. Uma abordagem contextual implica, na perspetiva aqui alinhada, o recurso à observação reflexiva, que emerge das especificidades internas, das particularidades dos participantes e dos questionamentos sistemáticos que se vão colocando.

De acordo com o pensamento de Elliot W. Eisner (1998), a opção por uma investigação de carácter qualitativo está, por um lado, de acordo com o interesse mútuo em procurar observar e compreender a realidade tal como a mesma é, contactando diretamente com a realidade das pessoas e dos contextos. Por outro, no interesse pela perceção daqueles que nessa realidade vivem, apreendendo e valorizando o processo mais do que os resultados, dando particular ênfase aos pormenores. Como destaca Elliot W. Eisner (1998, p. 43): "what we wish to see and know is not some subjective, make-believe world created through fantasy, ideology, or desire, but what is really out there."

A análise qualitativa desempenha um papel metodológico específico quando se trata de compreender o que se passa nos contextos educativos. Recuperando a epígrafe deste capítulo, acrescenta o autor que "it is necessary to "get in touch" with the schools and classrooms we care about, to see them, and to use what we see as sources for interpretation and appraisal" (Eisner, 1998, p.11).

Optou-se, portanto, por *estar* em investigação; e é neste *estar* envolvido com a realidade dos contextos educativos e com as pessoas que compõem estes contextos que, na perspetiva das investigadoras, reside o exato significado de investigar: ou seja, é *estar* objetivamente e profundamente envolvido e interessado na experiência dos que dela fazem parte. E é justamente neste *estar* em investigação, mais do que fazer investigação, tal como é referido por Teresa Ambrósio (2001), que emerge a função reflexiva, compreensiva e interpretativa que se procura, em cada estudo, para a construção de conhecimento.

Para a gestão contínua da natureza subjetiva dos estudos considerou-se necessário que as interpretações – quer na fase da recolha e organização de dados, quer na fase da escrita final da tese – assentem em critérios que confirmem rigor científico às investigações, tais como: (i) *credibilidade*, onde se procura retratar adequadamente o contexto, considerando o tempo que o investigador permanece no terreno empírico, necessário para evitar conclusões precipitadas e não



fundamentadas, bem como através da confrontação de dados obtidos através de diferentes fontes, e documentando sistematicamente o que se foi observando; (ii) *transferabilidade*, valoriza-se uma descrição cuidadosa e extensiva dos procedimentos adotados, que permita ao leitor ajuizar e avaliar a pertinência das interpretações; (iii) *confirmação*, explicita-se a racionalidade e lógica adotada na análise das informações recolhidas; e por fim, (iv) *autenticidade*, onde se procura considerar todas as perspectivas, valores e crenças de forma equitativa.

Esta responsabilidade ética, e a sua consciencialização permanente, vem constituindo uma preocupação que ajuda a minimizar eventuais deturpações e/ou equívocos ao longo de todo o processo de investigação.

Outra discussão sobre a qual se refletiu na procura de caminhos comuns foi a clarificação dos estudos de cariz qualitativo, no qual, as investigadoras se situam. De acordo com Robert Stake (2009, p. 62), levamos em conta que os estudos qualitativos dependem de quatro características essenciais, ou seja: (1) são *holísticos* porque a contextualidade dos estudos está bem desenvolvida; orientam-se para a particularidade do caso; resistem ao reducionismo e ao elementarismo; e, procuram compreender em profundidade o seu objeto mais do que como ele difere dos outros. (2) são *empíricos* porque – estão orientados para o que se passa no terreno; colocam a sua ênfase nas observações; são naturalistas e não-intervencionistas; e, são descritivos em linguagem natural. (3) são *interpretativos* porque – os investigadores confiam na sua intuição baseada em critérios e esforçam-se para manter a sua atenção livre para reconhecer acontecimentos relevantes para o problema; e, estão orientados para a interação investigador-participantes. (4) são *empáticos* porque – consideram a intencionalidade dos atores; procuram os quadros de referência e os valores dos participantes; implicam flexibilidade face ao que estava previamente estabelecido; valorizam os problemas "-émicos" ou seja, focalizados nos problemas dos participantes; e, procuram relatar a experiência dos participantes.

Por outro lado, também foi considerado a chamada de atenção de Robert Bogdan e Sari Biklen (1994) quando referem que nem todas as investigações de carácter qualitativo possuem as mesmas características com igual expressividade e, neste sentido, a questão que se coloca "não é tanto a de se determinada investigação é ou não totalmente qualitativa; trata-se sim, de uma questão de grau (...) os estudos que recorrem à observação participante e à entrevista em profundidade tendem a ser bons exemplos" (p.47).



Carl Auerbach e Louise Silverstein (2003, p.126) referem que investigação quantitativa e qualitativa são estratégias de investigação complementares e igualmente válidas. No seguimento deste pensamento referem algumas condições fundamentais que os investigadores qualitativos deverão ter em conta, ou seja: estarem focados nos participantes, considerando estes os grandes especialistas da sua experiência, é uma das condições para se fazer investigação qualitativa; procurar 'gerar-hipóteses' ao invés de 'testar-hipóteses', implica que não só considerem a diversidade de experiências, como também o fato de poderem não saber o suficiente sobre o fenómeno em estudo com vista à generalização de hipóteses válidas. Por outro lado, estabelecer uma estreita colaboração e envolvimento entre o investigador e os participantes com o objetivo de dar maior relevância ao resultado do estudo para as práticas, e não simplesmente para a investigação. Assumir também uma postura reflexiva e problematizadora que permita que o próprio investigador reflita sobre si próprio, sendo que aceitar esta responsabilidade aumenta a probabilidade do processo de investigação não ser apenas uma procura exploratória ou 'opressiva' sobre os participantes.

Em suma, como sublinha Michel Green (2000, p.4) os investigadores qualitativos em contraste com os investigadores quantitativos "are less concerned with 'How many?' and more concerned with 'Why?' and 'What?'".

Nesta ótica, de um ponto de vista epistemológico, as abordagens de investigação distinguiram-se do paradigma tradicional que a investigação em Ciências Sociais e Humanas conhece – em que se formulam hipóteses e se testam estatisticamente essas mesmas hipóteses. Este tipo de investigação de natureza quantitativa foi considerado durante muito tempo "as the only correct version of the scientific method" (Auerbach & Silverstein, 2003, p. VII); atualmente, os investigadores fazem uso de outras metodologias de investigação igualmente válidas, que permitem escolher o tipo de abordagem que melhor se adequa ao que desejam conhecer. No vertente caso, procurou-se, em cada investigação, corresponder às experiências realizadas anteriormente com as curiosidades e/ou perplexidades que se foram sentindo a partir da vivência direta no terreno empírico. De acordo com a teoria do conhecimento de John Dewey, Gert Biesta afirma que a experiência "is the very way in which living organisms, including human organisms, are connected with, are part of, and are involved in 'the world'" (2007, p. 13).



Estes pensamentos ilustram a influência que o paradigma interpretativo assumiu na condução de cada umas das investigações, que se vêm estabelecendo gradual e rigorosamente segundo uma abordagem qualitativa. Uma definição com amplo significado para as investigadoras é também oferecida por Ana Teresa Brito Nascimento (2010, p.75) que, referindo-se à abordagem qualitativa, considera que a mesma deve assumir: a coexistência de múltiplas realidades; em que investigador e objeto do seu conhecimento trabalham juntos na criação de compreensões e em que os procedimentos para a recolha e análise de dados são sobretudo qualitativos, ainda que pontualmente quantitativos, quando a natureza da informação pretendida o justifique, embora sempre em coerência com os restantes elementos do estudo, e distantes do certo ou do falso da lógica positivista.

### **Processo Investigativo como um Processo em Construção...**

*"Caminante, no hay camino, se hace camino al andar."*

(Machado, 1912)

Para investigar em educação, e nomeadamente na infância, considerou-se em ambas as investigações duas vertentes indissociáveis: as abordagens da investigação e o perfil das investigadoras. Estas permitiram estabelecer a organização conceptual necessária para a partir de um conhecimento prévio dos fenómenos, compreender com maior profundidade o objeto de cada estudo. A este propósito Mariana Gaio Alves e Nair Azevedo (2010) referem que os investigadores em Ciências da Educação enfrentam a (com)*fusão* própria da relação entre o sujeito (que investiga) e o objeto (que é investigado), ou seja: o objeto da pesquisa educativa confunde-se com o próprio sujeito, assumindo a investigação uma função promotora da reflexividade e, eventualmente, de mudança dos próprios sujeitos que realizam a investigação e/ou dos contextos e organizações em que esses sujeitos se inserem ou sobre os quais realizam pesquisa (p. 11).

O próprio processo de investigação, enquanto modo de produção de conhecimento ou produção de si, no 'terreno' das epistemologias pessoais (Sá-Chaves, 2012), é um exercício de reflexão crítica e de aprendizagem. Um programa de doutoramento é um processo formativo, no qual, os investigadores investigam e '(trans)*formam-se*' concomitantemente a partir da reflexividade que o processo investigativo impõe. Conduzindo a uma maior compreensão não só do objeto

de estudo, mas também, e sobretudo, de si próprios enquanto pessoas que investigam<sup>4</sup>.

Considera-se aqui um conceito de educação a partir do olhar de duas investigadoras-aprendentes, à medida em que se vão progressivamente clarificando as suas opções teóricas e metodológicas, à medida que se vai caminhando, aprendendo e descobrindo, como corrobora Donna Mertens (1998), à medida que vai sendo interpretada a realidade em análise.

Deste modo, em ambos os casos, a construção do objeto foi feita em diálogo intencional com o campo empírico. Partiu-se do princípio epistemológico de que ao *longo* e ao *largo* do processo se vai sempre, abertamente, questionando as opções tomadas e, a partir daí, desenhando novos caminhos e direções. Acreditando, tal como sublinha o poeta António Machado (1912) que “o caminho se faz caminhando”.

A partir desta proposta foi possível estabelecer relações de investigação e, num processo de ‘espelhamento’ (Sá-Chaves, 2012)<sup>5</sup>, olhar para o percurso conjunto de aprendizagem que se foi fazendo; de um lado, em trilhos individuais – com investigações autónomas e independentes – mas de outro, e é isso que é importante aqui referir, em paralelo – na mesma instituição e no mesmo grupo de trabalho. Neste sentido, o perfil de cada uma enquanto investigadora cruzou-se indissociavelmente com as experiências (reflexões, discussões, leituras) que foram sendo desencadeadas em conjunto.

Pretendeu-se demonstrar que as dinâmicas de produção científica incluem não só o processo de construção de conhecimento (individual) e resultados das pesquisas, mas também estes diálogos possíveis entre os investigadores e os seus trabalhos – como janelas de partilha, cooperação, aprendizagem conjunta, responsabilização mútua e interdependência positiva nos processos através dos quais se formam os investigadores educacionais.

Esta ideia de construir pensamento comum num percurso de aprendizagem que se sonha sozinho mas se pensa em conjunto, passar do “ser solitário para o ser

---

<sup>4</sup> Aliado a esse auto e hetero-conhecimento há que ponderar ainda que, subjacente à ideia de produção de conhecimento científico, está também a partilha desse conhecimento com os outros, ou seja, o investigador não investiga apenas para si próprio, mas para divulgar os resultados no seu meio (científico ou outro).

<sup>5</sup> Conferência “Investigação e Desenvolvimento: *Comprendre pour faire, faire pour comprendre*” In XVIII Jornadas da prática profissional: Investigar em Educação, Escola Superior de Educação de Santarém, 12 de Junho de 2012.



solidário” (Sá-Chaves & Amaral, 2001) é uma plataforma de entendimento singular: estas proximidades, afinidades aqui descritas são daí provenientes.

A ciência, tal como aqui foi descrita, também se faz assim, destas comunicações, interceções e conexões em potência.

### Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2008). *Relatório do Estudo - A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Almeida, A. (2009). *Para uma sociologia da infância*. Lisboa: ICS.
- Alves, M. & Azevedo, N. (Ed.) (2010). *Investigar em educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Monte de Caparica: UIED – FCT/Universidade Nova de Lisboa.
- Ambrósio, T. (2001). *Educação e Desenvolvimento – contributo para uma mudança reflexiva da Educação*. Monte de Caparica: UIED.
- Auerbach, C. F. & Silverstain, L. B. (2003). *Qualitative data. An introduction to coding and analysis*. New York: New York University Press.
- Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Christensen, P. & James A. (2005). *Investigação com crianças: Perspetivas e práticas*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Duque, B. (2011). Olhar a leitura – literatura para a infância: Perspetivas, contextos e práticas. In *Fórum de projetos de investigação em educação 2010/2011* (pp. 26-29). Monte de Caparica: UIED - coleção Educação e Desenvolvimento.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds). (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dewey, John (1963). *Experience & education*. New York: Collier Books.
- Eisner, E. (1998). *The enlightened eye. Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New Jersey: Prentice Hall.

- Green, M. & Piel, J. (2002). *Theories of human development: a comparative approach*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hill, N.E. & Taylor, L.C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. *Current Directions in Psychology Science*, 13(4), 161-164.
- Hunt, P. (2010 [1991]). *Crítica, Teoria e Literatura Infantil*. São Paulo: Cosac Naify.
- Lahire, B. (2005). Patrimónios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. *Sociologia: problemas e práticas*, 49,11-42.
- Mertens, D. (1998). *Research methods in education and psychology. Integrating diversity with quantitative & qualitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Nascimento, A. (2010). O singular caso do Estudo de Caso: Narrativa de um percurso. In *Investigar em educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado* (pp. 63-108). Monte de Caparica: UIED - coleção Educação e Desenvolvimento.
- Pereira, M. (2011). Perspetivando qualidade em creches: Um estudo de caso em contextos diferenciados. In *Fórum de projetos de investigação em educação 2010/2011* (pp. 95-98). Monte de Caparica: UIED – FCT/Universidade Nova de Lisboa.
- Stake, R. E. (1995). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sirota, R. (2001 [1998]). *Emergência de uma sociologia da infância: Evolução do objeto e do olhar*. *Cadernos de Pesquisa*, 112, 7-31.
- Sá-Chaves, I. & Amaral, M. J. (2000). Supervisão reflexiva, a passagem do eu solitário ao eu solidário. In Alarcão (org.). *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp.79-85). Porto: Porto Editora.