

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE DA MADEIRA: A CONSTRUÇÃO CONTEXTUALIZADA DO CURRÍCULO

Gorete Pereira¹

Ana França Kot-Kotecki²

Paulo Brazão³

Nuno Fraga⁴

Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira – CIE-UMa

¹CIE- UMa, goretepereira@staff.uma.pt

²CIE-UMa, anakot@uma.pt

³CIE-UMa, jbrazao@staff.uma.pt

⁴CIE-UMa, nfraga@staff.uma.pt

Resumo

Pretendemos com este artigo caracterizar as problemáticas elencadas nos projetos de investigação-ação, dos estudantes finalistas no ano letivo 2015-2016, e refletir a sua implicação nas dimensões explícita e implícita do currículo. Fez-se uma pesquisa qualitativa e por intermédio da análise de conteúdo aos relatórios de estágio foi-nos possível concluir que as problemáticas se integram nas componentes da formação pessoal e social e da expressão e comunicação.

A presença da componente Metodologia de Trabalho na Sala de Aula permitiu-nos identificar a valorização que os estudantes demonstram na construção da sua profissionalidade.

Torna-se evidente a emergência da construção contextualizada do currículo na medida em que propicia o trabalho sobre identidade, diferença, subjetividade e cultura. Desta forma, as aprendizagens desenvolvidas pela prática pedagógica ganham significatividade e traduzem uma visão mais atual da formação inicial para a qual concorre a integração da prática pedagógica, do curso de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade da Madeira.

Palavras-chave: formação inicial de professores, prática pedagógica, currículo, identidade.

Abstract

We intend with this paper to characterize the problems listed in the action research projects of the finalist students in the academic year 2015-2016, and to reflect on their implication in the explicit and implicit dimensions of the curriculum. A qualitative research was done and through the analysis of content to the reports of internship it was possible to conclude that the problems that are integrated in the components of personal and social formation and of expression and communication.

The presence of the Work Methodology component in the Classroom allowed us to identify the valuation that students demonstrate in the construction of their professionalism.

It becomes evident the emergence of the contextualized construction of the curriculum as it provides the work on identity, difference, subjectivity and culture. This way, the learning developed by the pedagogical practice becomes more meaningful and translates a more current view of the initial formation to which the integration of the pedagogical practice, of the master's course in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, of the University of Madeira.

Key words: initial teacher training, pedagogical practice, curriculum, identity.

1. REFLETINDO ACERCA DO CURRÍCULO

Toda e qualquer definição de currículo depende de um contexto histórico, cultural, social e de uma comunidade acadêmica. Desde o momento em que o homem imaginou uma instituição de educação para os diferentes elementos da sua comunidade, fosse ela universidade ou escola, surgiu a preocupação e a necessidade de falar de currículo (Sousa, 2011). Sendo assim, o currículo espelha o conjunto de intervenções desenvolvidas na escola tendo em vista a criação de contextos promotores de aprendizagem.

Podemos afirmar que o currículo se define como: “Um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem” (Pacheco, 1996, p. 20).

O currículo é pois um projeto, uma fonte essencial para o estudo da educação, um fundamento para dar resposta a situações concretas, um conceito com conteúdo, relevante e pertinente, uma construção social, uma forma de expressão cultural com relevância e pertinência para a educação dos indivíduos de uma determinada comunidade. É também uma representação que traduz um discurso decorrente dos processos de investigação e um campo de ação onde se reflete e problematiza o conhecimento, baseado nas diferentes realidades, com determinadas dinâmicas no âmbito cultural, educacional, político e económico, onde se projeta a formação.

Quando se aceita que o currículo é uma fonte essencial para o estudo histórico, surgem uma série de novos problemas, pois “o currículo” é um conceito ilusório e multifacetado. Trata-se, num certo sentido, de um conceito “escorregadio”, na medida em que se define, redefine e negocia numa série de níveis e arenas, sendo muito difícil identificar os seus pontos críticos. Por outro lado, o campo difere substancialmente em função das estruturas e padrões locais ou nacionais (Goodson, 1997, pp. 17-18).

Assim, o currículo é a expressão decorrente do debate sobre a definição, a redefinição e a complexidade do pensar as suas políticas e práticas curriculares (Pinar, 2007).

Dar sentido à educação e ao currículo implica profissionais críticos e munidos de consciência investigativa. A génese dos verdadeiros profissionais de educação não se circunscreve à técnica curricular. As principais correntes do currículo, críticas e pós-críticas, asseveram que os professores se desenvolvem e capacitam, por meio da investigação, do questionamento e da reflexão, num processo crítico e transformador. Nas escolas julgamos importante a presença do “professor reflexivo que desconfia do currículo top-down” (Sousa, 2005, p. 12).

É nesta linha de pensamento que refletimos sobre o pulsar do currículo e da educação, na formação inicial de professores, no sentido de criarmos e imaginarmos respostas pedagógicas que respeitem e ambicionem o sentido democrático, encontrando os meios e saberes necessários ao desenvolvimento de uma sociedade e, por sua vez, a construção de um mundo melhor.

Os modelos tradicionais limitavam-se à ação técnica e mecanicista de “como fazer” o currículo. Em oposição, as teorias críticas do currículo questionam o alcance emanado pelos fatores sociais e educacionais, enquanto pressupostos inerentes à sua operacionalização, conjeturando acerca do *status quo* das teorias tradicionais, ao ponto de as responsabilizarem pelas injustiças e disparidades sociais observadas nos contextos da sua aplicação. Assim sendo, podemos dizer que as teorias tradicionais eram apontadas como meras teorias de consentimento, acerto e acomodação de conhecimentos. Em contrapartida, as teorias críticas do currículo consubstanciam e defendem o papel de protagonistas teóricos assente na dúvida, numa constante interpelação e numa total metamorfose da realidade. Para elas, o essencial não é investir em técnicas de “como fazer” o currículo, mas fortalecer conceitos que possibilitem a compreensão daquilo que o currículo é capaz de construir (Silva, 2009).

Tomaz Tadeu da Silva diz-nos, ainda, que as teorias “pós-críticas” do currículo, assumem-se como interpelações acutilantes, na medida em que, ao questionar alguns dos pilares da teoria crítica, se desencadeiam algumas componentes de tensão no eixo central da própria teoria. As teorias críticas e as pós-críticas do currículo, apoiadas em distintas configurações, mostram-nos que o currículo é uma questão de conhecimento, identidade e poder, pelo que podemos afirmar que:

As teorias pós-críticas ampliam e, ao mesmo tempo, modificam aquilo que as teorias críticas nos ensinaram. As teorias pós-críticas continuam a enfatizar que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido. Nas teorias pós-críticas, entretanto, o poder torna-se descentrado (Silva, 2009, p. 148).

Consequentemente, pensamos que, na evidência e na emergência de um panorama pós-crítico, o currículo pode consubstanciar todas as dimensões atrás apresentadas, na medida em que o mesmo é substancialmente influenciado pelo que dele fizemos. No entanto, devemos deixá-los conduzir livremente pelo prodígio de uma utopia (Freire, 2009), suscetível de pensar e repensar o currículo, aportando-lhe outros atributos, outros estilos de concepção, encarando-o sob diversificados ângulos e abrangências, que esbatam a restrição do legado que as redutoras “categorias da tradição” nos deixaram. Deste modo, conseguiremos a máxima eficácia e otimização do alcance das suas dimensões e finalidades (Silva, 2009).

A visão das teorias críticas e pós-críticas possibilita a compreensão da complexidade curricular, a criação de ambientes educativos, de condições de aprendizagem promotoras de criatividade, num contexto sociocultural que respeita a identidade, a diferença, a estética, a arte, a autonomia e a subjetividade de todos os aprendizes.

Sentimos uma grande discrepância entre os avanços consideráveis nos estudos sobre as teorias do currículo, ao longo de um século, e as práticas pedagógicas realizadas nas nossas escolas. Em vez de um currículo “prescritivo, uniformizador e compartimentado” deverá existir um currículo inclusivo e amplo que responda à diversidade e especificidades dos seus recetores, capaz de oferecer e promover a heterogeneidade ao nível da aprendizagem que acolhe as diferentes culturas que integram os contextos educativos.

Assim, o professor e o educador, face à complexidade de dilemas no delinear de respostas educativas diferenciadas promovem uma cultura de reflexão em equipa, assente em quatro grandes dimensões: a educação para a transformação social, as políticas curriculares descentralizadas, o currículo contextualizado, enquanto projeto de formação global, e a profissionalidade docente, numa perspetiva de valorização da diversidade e especificidades dos aprendizes (Fernandes, 2011).

É importante compreender o currículo enquanto referencial para o desenvolvimento da Educação ao longo dos tempos através da criação de contextos educativos e práticas pedagógicas potenciadoras de processos de aprendizagem significativa. A reflexão sobre a natureza e organização do currículo, em torno da problematização da Educação, orienta-nos na clarificação concetual, na especificidade das nossas práticas enquanto educadores e na diversidade cultural em que vivemos.

O currículo, enquanto ferramenta mediadora determinante e subjacente à prática pedagógica, apresenta-se diretamente relacionado com a docência. A par e passo, evidencia conexões entre os seus elementos constituintes e as deliberações emanadas em termos pedagógicos, políticos, administrativos e de inovação. Deste modo, o currículo conjectura um “complexo projeto social”, e reveste-se de um dinamismo peculiar e de variadas formas de implementação tendentes à mudança, evolução e competência do ensino, “direcionadas para a melhoria da qualidade do ensino, das práticas docentes e da reestruturação das instituições escolares” (Morgado, 2000, p. 20).

Por isso, defendemos que a escola e as pessoas que a frequentam têm de mobilizar-se e desenvolver a capacidade de criar iniciativas capazes de reorganizar, flexibilizar, mudar e desenvolver o currículo. É necessário, num ambiente de responsabilidade e autonomia, construir um discurso sobre as práticas e “confiar a melhoria às iniciativas da própria escola” (Bolívar, 2007, p. 33).

Logo, é necessário que o educador se envolva no contexto da escola, olhe as práticas pedagógicas e procure compreender “os percursos individuais de aprendizagem em situação curricular e as dificuldades percecionadas” (Roldão, 2003a, p. 18).

Fernandes (2011) com base numa análise aos discursos acerca do currículo no Ensino Básico em Portugal, produzidos entre 1997 e 2006, apresenta as dimensões e categorias dos saberes sobre a educação, o currículo e as políticas educativas, decorrentes de uma investigação sobre os projetos de mestrado e doutoramento neste mesmo âmbito temático. Este estudo teve os seguintes propósitos:

- a) Explicitar concepções presentes nos documentos legais regulamentadores do currículo do ensino básico; b) Analisar a evolução dos estudos académicos sobre o ensino básico

(...) e visibilizar teorias e concepções em que se sustentam e temáticas mais investigadas;
 c) Captar sentidos atribuídos por professores/as em exercício de gestão, quando se pronunciam em seu nome e em nome dos professores de que são responsáveis (Fernandes, 2011, p. 119).

O quadro síntese que apresentamos seguidamente sistematiza as quatro grandes dimensões de análise - educação, políticas curriculares, currículo, profissionalidade – e respetivas categorias. Toda esta informação é exposta numa perspetiva dicotómica, ou seja, são consideradas duas condições opostas entre si.

Campos teóricos	Dimensões/Categorias de análise dos discursos	
	A Educação para a adaptação social (meritocrática)	B Educação para a transformação social (democrática)
Educação	Promotora de Desigualdade / Direito de alguns	Promotora de Equidade / Direito de todos
	Homogeneizadora / Seletiva	Diferenciadora / Inclusiva
	Transmissiva / Manutenção do <i>status quo</i> da cultura padrão	Problematizadora / Promotora de justiça social
	Competitiva / Comparativa	Igualitária / Formativa
	Políticas curriculares centralizadas	Políticas curriculares descentralizadas
Políticas Curriculares	Decisão curricular centralizada	Decisão curricular localizada
	Regulação centralizada	Regulação localizada
	Autonomia decretada	Autonomia construída
	Gestão normativo burocrática	Gestão democrática
Currículo	Currículo centralizado - programa	Currículo contextualizado – projeto de formação global
	Uniforme / Prescritivo	Flexível / Contextualizado
	Tecnicista	Formativo
	Lógica disciplinar / Multidisciplinar (currículo coleção)	Lógica interdisciplinar (currículo integração)
	(Ensino) Saberes escolares	(Aprendizagem) Formação global
	Profissionalidade docente restrita	Profissionalidade docente ampla
	Trabalho centrado no programa da disciplina	Trabalho centrado no Projeto Educativo de escola / Agrupamento / Projetos curriculares
Profissionalidade	Professor executor currículo / professor técnico	Professor configurador / Professor reflexivo
	Individualismo	Cooperação
	Aluno / a sujeito recetor	Aluno / sujeito construtor da aprendizagem

Quadro 1 - Dimensões e categorias de análise de suporte ao mapeamento de discursos e de estudos sobre o currículo do ensino básico em Portugal, no período de 1997 a 2006

Nota: Adaptado de Fernandes, P., 2011, *O currículo do ensino básico em Portugal: Políticas perspetivas e desafios*. Porto: Porto Editora, p. 120.

Este quadro sistematiza duas linhas de intervenção opostas, uma representada na coluna A - educação para a adaptação social com políticas curriculares centralizadas, com um currículo centralizado e uma profissionalidade restrita - e outra na coluna B – educação para a transformação social, políticas curriculares descentralizadas, currículo contextualizado e profissionalidade docente ampla. Aqui conseguimos identificar quatro dimensões de análise, organizadas em duas condições opostas (A e B). Assim, temos educação para a adaptação social / educação para a transformação social, políticas curriculares centralizadas / políticas curriculares descentralizadas, currículo centralizado - programa / currículo contextualizado - projeto de formação global e profissionalidade docente restrita / profissionalidade docente ampla. Todos os textos e material empírico foram interpretados segundo estas dimensões e categorias

a fim de apresentarem “os princípios educativos e curriculares e as concepções que atravessam cada um daqueles diferentes discursos e sobre eles construímos um olhar representativo da globalidade dos significados que comportam” (Fernandes, 2011, p. 121).

Na medida em que somos contemporâneos do sistema educativo, herdeiro de um currículo de caráter prescritivo, o processo experimentado pelos docentes, na procura da complementaridade entre o currículo nacional emanado dos decisores políticos e a singularidade dos contextos educativos do seu quotidiano é muito exigente e obriga a um grau de discernimento, por vezes acutilante e doloroso. Assim, a autonomia, no âmbito da administração curricular nos contextos educativos, deve impregnar-se de modos singulares e ajustados ao nível da organização dos tempos de aprendizagem relativos às distintas áreas disciplinares, bem como à construção de documentos de gestão curricular e pedagógica, nomeadamente, Projetos Curriculares de Escola, Plano Anual de Turma, Plano Anual de Grupo e Projetos de Investigação-Ação.

Somos, também, contemporâneos de desafios que nos impelem à construção de uma escola transformadora, uma vez que Morgado e Paraskeva afirmam que é imprescindível que se reconsidere o papel de uma escola antiquada, desalinhada e subjugada a normativos, tolhida na sua capacidade de se insurgir e de atuar. É absolutamente necessário que lhe devolvamos a sua razão de existir, o seu Projeto Educativo como símbolo de Identidade, apetrechando-a de meios promotores da criação e imaginação, que abram e impulsionem caminhos para o futuro e, concomitantemente, se transforme num local agradável e promotor de renovada motivação e construção de conhecimento (Morgado, 2000). A respeito da dimensão “Identidade”, Nóvoa refere que “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos (...)” (1992, p. 16) que se personificam no choque de interesses e poderes inerentes à heterogeneidade populacional da Escola.

2. A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A formação de professores é, segundo Nóvoa (1992), o momento-chave da socialização e da configuração profissional na medida em que permite a passagem do estudante, para o aluno que estuda com uma finalidade profissional, a de ser professor. Desta forma, não é um fim em si mesma, mas tem de ser interpretada à luz de uma concepção sistémica, que considere o seu carácter instrumental e estratégico, integrando-a como subsistema do sistema educativo (Rodrigues & Esteves, 1993).

A docência é uma profissão que se aprende desde a entrada na escola, pela observação dos nossos professores, isto é, pelo desempenho do “ofício de aluno”. Formosinho (2013) reconhece a profissão de professor como um ofício que se aprende desde a infância, na adolescência e juventude, precisamente pelos processos de vivência discente. Qualquer professor já viveu a experiência prolongada de ser aluno, já observou, portanto, dezenas de professores e vivenciou muitas aulas.

Todas estas vivências são uma das bases do saber docente e da própria cultura pedagógica dos professores e das escolas experienciado e interiorizado durante anos. A vivência de uma pedagogia escolar, geralmente transmissiva influencia a aprendizagem de outras perspetivas acerca dos novos papéis dos professores e alunos.

A prática pedagógica visa proporcionar aos educadores e professores em estágio a integração das aprendizagens feitas nas diversas componentes curriculares do curso, assim como a oportunidade de as transformar em saberes profissionais orientadores e alicerces da sua ação pedagógica futura.

Afigura-se-nos como uma entrada no mundo profissional, de acordo com o pressuposto de que os educadores e professores experienciam nas instituições educativas a sua profissão numa diversidade relacional. Dada a complexa natureza do ato pedagógico e da profissão docente, pretende-se capacitar os educadores e professores estagiários para o exercício da profissão atendendo às dimensões profissional, social e ética, de forma a assegurar o desenvolvimento do ensino/aprendizagem numa perspetiva ecológica progressivamente autónomo.

Formosinho (2013) alerta para o facto de que, quando se inicia o curso profissional, boa parte da formação prática já decorreu fora do controle da instituição de formação (no jardim de infância, na escola básica e secundária) pelo que caberia à instituição de formação analisar essas aprendizagens e incorporá-las nos processos de formação, reconstruindo-se a imagem que os

estudantes já têm do *ofício de professor*. A outra fonte importante de aprendizagem da docência - socialização dos colegas na escola e no contexto de trabalho quotidiano confina e inculca regularmente crenças e atitudes que se convertem num conhecimento pedagógico implícito, tácito. As aprendizagens experienciais e os processos de socialização são tão ou mais importantes para o desenvolvimento humano e profissional como as aprendizagens resultantes dos processos de ensino e aprendizagem formais. A prática pedagógica baseia-se fundamentalmente num conhecimento profissional tácito, implícito, transmitido pela socialização no modelo escolar predominantemente tradicional.

2.1. A perspetiva metodológica da prática pedagógica

A perspetiva metodológica desenvolvida enquadra a investigação-ação como reconhecimento da valorização da investigação associada à prática, cuja ênfase concretiza o binómio professor-investigador e reforça a formação do profissional reflexivo. A prática pedagógica sustentada nesta metodologia de investigação-ação visa a integração significativa dos conteúdos científicos adquiridos e a construção de respostas adequadas às problemáticas emergentes dos contextos educativos vivenciados. Pela essência da investigação-ação é possível assinalar a relação intrínseca existente entre esta metodologia de investigação científica e a reflexão, sendo que nesta metodologia se corporiza uma práxis reflexiva, diluindo o papel do próprio educador e professor na assunção de investigador e profissional que procura envolver-se numa dinâmica contínua de observação, avaliação e reflexão sobre a ação que desenvolve.

A construção contextualizada do currículo implica aprender de forma significativa saberes e conceitos que refletidos de forma integrada espelham a complexidade de uma teoria que está subjacente à expressão “aprendizagem significativa” e aos princípios teóricos e metodológicos que lhes estão associados, referencial para todas as áreas de conhecimento, na formação ao longo da vida.

Recordamos que na fundamentação epistemológica da teoria da aprendizagem significativa, o “construtivismo humano”, designado por Joseph Novak, é um suporte teórico de destaque, pois dá-nos uma visão para a compreensão da construção do conhecimento. Assim sendo, podemos afirmar que “a teoria da aprendizagem significativa é uma teoria construtivista” (Valadares, 2009, p. 10), neste entendimento constitui a construção do significado, integrando uma teoria da aprendizagem e uma epistemologia do conhecimento (Mintzes, 2000).

Foi Ausubel, na década de oitenta, na obra *Teoria da Aprendizagem Significativa*, quem concebeu a importância da estrutura cognitiva do indivíduo no processo de aprendizagem, pois para que aconteça uma aprendizagem significativa é essencial, segundo Jorge Valadares, reunir duas condições importantes:

A confrontação do aprendente com o conteúdo potencialmente significativo, o que requer que:

- esse conteúdo tenha significado lógico, isto é, que seja conceptualmente coerente, plausível, suscetível de ser logicamente relacionável com qualquer estrutura cognitiva apropriada, portanto seja não arbitrário; é uma característica do próprio conteúdo;

- que existam subsunçores adequados na estrutura cognitiva do aprendente que permitam a assimilação significativa desse novo conteúdo;

Que o aprendente tenha uma atitude de aprendizagem potencialmente significativa, ou seja uma predisposição para aprender de maneira significativa (Valadares, 2009, p. 38).

Novak (1977; 1981; 1992) contribuiu para a teoria da aprendizagem significativa realçando o “caráter transdimensional do ser humano” (Valadares, 2009, p. 44), relativamente ao pensar, ao sentir e ao agir. A aprendizagem significativa implica uma integração construtiva do pensamento, do sentimento e da ação do indivíduo que, por sua vez, conduz ao seu desenvolvimento enquanto ser humano.

Na perspetiva desta teoria toda a situação de natureza educativa deve ser vista como “uma acção para trocar significados (pensar) e sentimentos entre aprendente e professor” (Valadares, 2009, p. 46). Destaca-se, assim de novo, a consciencialização de que no âmbito da prática pedagógica torna-se evidente a construção contextualizada do currículo pois propicia aos

estudantes a realização de um trabalho reflexivo sobre identidade, diferença, subjetividade e cultura.

3. METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa enquadrada por Uwe Flick (2009) é “(...) de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida,” (p. 20) não baseando-se “em um conceito teórico e metodológico unificado.” (p. 25) Compreendemos que vivemos numa era em que as transformações sociais, acompanhadas pela “diversificação das esferas de vida” mobilizam os investigadores sociais a lerem o mundo que os rodeia a partir do ponto de vista de “novos contextos e perspectivas sociais”, a pesquisa qualitativa vê-se confrontada com a necessidade de utilizar “estratégias indutivas” (Flick, 2009, p. 21). Reconhece-se que “[e]m vez de partir de teorias e testá-las, são necessários “conceitos sensibilizantes” para a abordagem dos contextos sociais a serem estudados.” (Flick, 2009, p. 21)

Assim, o objetivo da pesquisa qualitativa “está (...) menos em testar aquilo que já é bem conhecido (...) e mais em descobrir o novo e desenvolver teorias empiricamente fundamentadas.” (Flick, 2009, p. 24). Este objetivo fundamenta a existência de um leque variado de abordagens, às quais a pesquisa qualitativa apela, no exercício da sua praxis investigadora.

Na investigação qualitativa o processo de análise e interpretação dos dados é uma condição primordial, com vista à descoberta das respostas às questões de investigação. Todo este processo constitui, portanto, um grande desafio, pois trata-se de “(...) dar sentido a quantidades massivas de dados, reduzir o volume da informação, identificar padrões significativos, e construir uma estrutura para comunicar a essência do que os dados revelam” (Patton, 1990, pp. 371-372). Para o estudo dos dados recolhidos, recorreremos à análise de conteúdo descrita por Ludke e André (1986) como “uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto” (p. 41).

A análise de conteúdo é a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento da informação recolhida (Esteves, 2006). No essencial, a análise de conteúdo procede à análise de material não estruturado de forma sistemática por meio de um sistema de categorias teoricamente orientadas. É uma forma de estudo da sociedade que se centra no modo como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que vivem.

A história da análise de conteúdo remonta os tempos da 1.^a Grande Guerra, utilizada então como instrumento de propaganda política. Na 2.^a Grande Guerra foi usada na análise de jornais, com a finalidade de detetar indícios de propaganda nazi nos meios de comunicação norte-americanos (Amado, 2000). Com mais ou menos hesitações de carácter epistemológico e metodológico a análise de conteúdo tem vindo a ser aplicada em muitos domínios das Ciências Humanas, adquirindo progressivamente alguma relevância, sendo rara a investigação que, de modo exclusivo ou combinado com outras técnicas, não a utilize.

Em 1952, Berelson e Lazarsfeld definiram a análise de conteúdo como uma técnica de investigação que visava a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação. Esta definição, que viria a tornar-se célebre, espelha bem um período de tempo de predominância do paradigma positivista em investigação em que a preocupação de objetividade estava ligada à quantificação (Bardin, 1995).

Apesar da prevalência inicial do paradigma positivista, outros autores têm vindo a enfatizar uma perspectiva qualitativa da análise dos dados, considerando o tratamento estatístico uma possibilidade e não uma obrigatoriedade. A análise de conteúdo deixa de ser apreendida como um processo simplesmente descritivo, podendo mesmo incluir inferências e, portanto, interpretações.

Posteriormente, Bardin (1995) vai referir-se à análise de conteúdo como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 38). É assim destacada a finalidade (implícita ou explícita) de qualquer análise de conteúdo, cuja intenção “(...) é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente de receção), inferência que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”.

Trata-se de uma técnica e não um método como descreve Guerra (2006) que, com uma dimensão descritiva, visa dar conta do que foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do investigador face a um objeto de estudo, com recurso a um sistema de

conceitos teóricos-analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência. A escolha da técnica mais adequada para analisar o material recolhido depende dos objetivos e do estatuto da pesquisa, bem como do posicionamento paradigmático e epistemológico do investigador. O tratamento do conteúdo é, portanto, variável de pesquisa para pesquisa e de investigador para investigador e pode adotar os seguintes formatos: análise categorial, análise de avaliação, análise da enunciação, análise da expressão, análise das relações e análise do discurso (Bardin, 1995). Os trabalhos de investigação em educação utilizam com maior incidência a análise de conteúdo categorial. Todas as considerações conceptuais acerca desta técnica de análise (análise de conteúdo) determinaram que a utilizássemos no tratamento dos dados recolhidos, nos relatórios de estágio.

Esteves (2006) sintetiza os procedimentos que deverão ser seguidos na análise de conteúdo e apresenta-os sob a forma de etapas, muito embora faça referência que estas constituem basicamente um esforço para conferir uma certa linearidade ao processo. O primeiro momento reporta-se à constituição do corpus documental para análise, que pode ser constituído por documentos já existentes ou por documentos criados pelo investigador.

3.1. Problematização do estudo

O curso de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade da Madeira tem no seu plano a prática pedagógica organizada em três unidades curriculares com as designações de Prática Pedagógica I, II e III. Nestas UC os estudantes devem exercitar as suas competências estabelecendo relação entre a teoria e a prática, entre a ação e a reflexão sobre e para a ação. Existem do mesmo modo três outras unidades curriculares designadas de Seminário I, II e III que proporcionam aos estudantes um espaço de reflexão e discussão de problemáticas enfatizadas na intervenção. Para incutir à prática pedagógica uma perspetiva investigativa os estudantes frequentam a UC de Projeto de Investigação-Ação que pretende esclarecer os fundamentos da investigação em educação, os pressupostos para o desenvolvimento da investigação-ação e ainda acompanhar a construção e a implementação de um projeto de investigação-ação, tendo em conta as variáveis contextuais da prática pedagógica. Todo o trabalho desenvolvido na prática pedagógica culmina num relatório que é finalizado no 4º semestre do curso, apresentado e defendido numa prova pública.

Conforme já foi discutido anteriormente neste artigo, a construção contextualizada do currículo emerge da valorização da Educação para a transformação social, promotora de um sentido democrático.

A autonomia curricular nos contextos educativos deve conferir liberdade ao docente de que este organize os tempos de aprendizagem bem construa os documentos de gestão curricular promotores de uma intervenção transformadora do ambiente socioeducativo onde pertencem.

No contexto dos estudantes da formação inicial a experientiação da construção curricular na perspetiva da profissionalidade docente ampla pode ser efetivada pelo processo desenvolvido na metodologia da investigação-ação que prevê liberdade no levantamento de problemáticas contextualizadas, nas opções metodológicas, em cooperação com os diferentes intervenientes educativos.

Conforme o estudo de Gouveia e Brazão (2015) sobre aprendizagem situada e prática pedagógica, os estudantes evidenciaram que as práticas pedagógicas vivenciadas no projeto de investigação-ação estavam sincronizadas com os contextos ecológicos e comunitários das escolas e conferiram significado e cientificidade ao processo formativo, concorrendo para o desenvolvimento integral dos mesmos, enquanto cidadãos.

Para caracterizar a construção contextualizada do currículo no âmbito da prática pedagógica na formação inicial de professores, elaborámos para este estudo a seguinte questão: Quais as problemáticas elencadas nos projetos de investigação-ação dos futuros professores e educadores, estudantes finalistas no curso de 2015-2016?

3.2. Análise dos dados

Da análise de conteúdo realizada a dezoito Relatórios de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico procedeu-se à categorização das

problemáticas da investigação-ação. Da pesquisa efetuada resultou a seguinte sistematização das problemáticas elencadas, relativamente à intervenção no âmbito da Educação Pré-Escolar:

Questão Problema	Sub-categorias	Categorias
Como melhorar as competências sociais e afetivas na Educação Pré-escolar?	- Competências Sociais e Afetivas	Formação Pessoal e Social
De que forma é possível desenvolver competências de trabalho colaborativo nas crianças da Educação Pré-Escolar?	- Competências de Trabalho Colaborativo	Metodologia de trabalho na sala
De que modo pode o educador suscitar o interesse das crianças por um assunto que acha importante abordar?	- Opções Metodológicas do Educador	Metodologia de trabalho na sala
Como abordar a escrita na Educação Pré-escolar?	- Abordagem à escrita criativa	Expressão e Comunicação
Como criar um ambiente adequado de modo a promover aprendizagens ativas, significativas e diversificadas no contexto das expressões	- Aprendizagens ativas - Ambientes pedagógicos	Expressão e Comunicação
Como desenvolver competências sociais e morais em crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos?	- Competências sociais e morais	Formação Pessoal e Social
De que forma a matemática pode ser abordada no pré-escolar? Como podem os livros potencializar as aprendizagens das crianças na idade pré-escolar? Como o brincar pode potencializar aprendizagens significativas? De que forma as expressões potencializam a aprendizagem?	- Matemática no Pré-Escolar; - O livro como potencializador de aprendizagens; - O brincar como potencializador de aprendizagens; - As expressões como potencializadoras da aprendizagem	Expressão e Comunicação
De que forma o trabalho de projeto influenciou as aprendizagens deste grupo de crianças do Pré-Escolar?	- Trabalho de projeto	Metodologia de trabalho na sala
Como promover o desenvolvimento sociomoral num grupo de crianças em idade de pré-escolar?	- Desenvolvimento Sociomoral	Formação Pessoal e Social
Como motivar este grupo de crianças, de forma a que participem e se mostrem empenhadas nas atividades?	- Motivação das crianças - Participação e empenho das crianças	Metodologia de trabalho na sala
Como desenvolver as relações interpessoais e de pares num grupo de crianças de Pré-Escolar?	- Relações interpessoais e de pares	Formação Pessoal e Social
Como a pedagogia de projeto contribui para o maior envolvimento das crianças da sala dos 4 Anos no seu processo de aprendizagem, ao mesmo tempo que fomenta comportamentos adequados?	- Pedagogia de projeto - Comportamentos adequados	Metodologia de trabalho na sala
Como desenvolver competências de comunicação verbal nas crianças?	- Competências de comunicação	Expressão e Comunicação
Como desenvolver a estimulação sensorial nas crianças?	- Estimulação sensorial	Expressão e Comunicação
Como desenvolver a relação interpessoal neste grupo de crianças do Pré- Escolar?	- Relação interpessoal	Formação Pessoal e Social
De que forma as crianças podem desenvolver competências sociais e o trabalho colaborativo no contexto escolar?	- Competências sociais - Trabalho colaborativo	Formação Pessoal e Social Metodologia de trabalho na sala
Como promover hábitos de socialização nas crianças deste grupo?	- Processos de socialização	Formação Pessoal e Social
Como desenvolver competências interpessoais entre as crianças deste grupo?	- Competências interpessoais	Formação Pessoal e Social

Quadro 2 - Problemáticas elencadas nos projetos de investigação-ação dos futuros professores e educadores, estudantes finalistas no curso de 2015-2016 na Educação Pré-Escolar

Os dados descritos na tabela anterior são apresentados sob a forma de gráfico destacando-se as categorias encontradas num total de três (Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação; Metodologia de trabalho na sala).

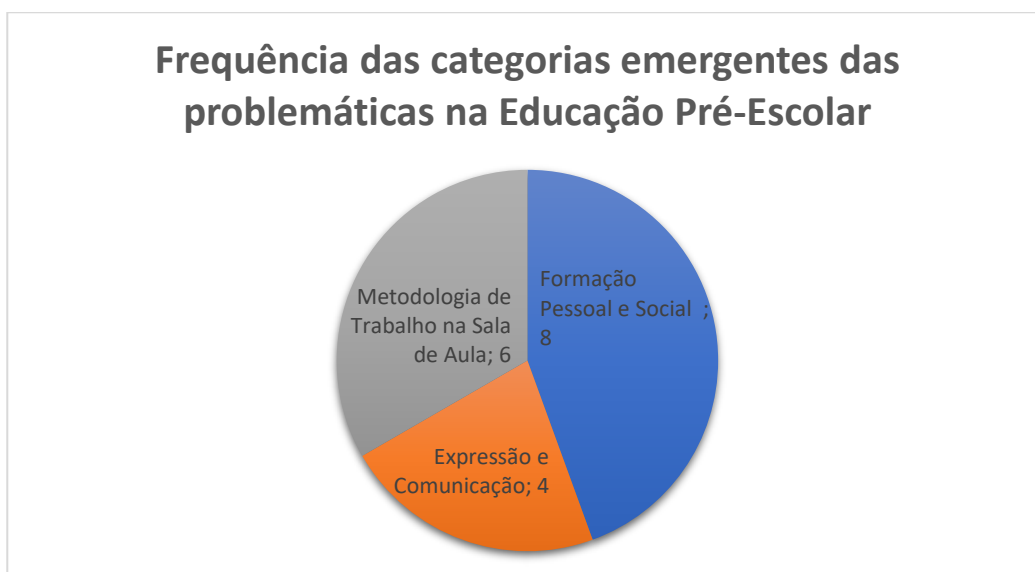


Gráfico 1: Frequência das categorias emergentes das problemáticas na Educação Pré-Escolar

Nos projetos de investigação-ação inseridos nos Relatórios de Estágio desencadeados na Educação Pré-Escolar, as Problemáticas incidem em primeiro na categoria de Formação Pessoal e Social, com a frequência 8, seguida da categoria Metodologia de Trabalho na Sala, com a frequência 6 e finalmente a categoria Expressão e Comunicação, com a frequência 4.

Num primeiro momento de análise apreendemos que há uma preocupação pelas áreas de conteúdo do desenvolvimento curricular, a saber a Formação Pessoal e Social e Expressão e Comunicação. Todavia, destaca-se também a preocupação pelas opções metodológicas de trabalho na sala de aula, que entendemos como uma necessidade de aquisição de competências profissionais dos estudantes.

Na área de conteúdo da Formação Pessoal e Social há uma grande incidência no trabalho em torno do desenvolvimento de competências sociais, afetivas e morais. Subentende-se, daqui uma ênfase na gestão de comportamentos na sala de aula.

Relativamente à área de conteúdo da Expressão e Comunicação destaca-se uma prática pedagógica centrada no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, bem como nos domínios da educação física e da educação artística.

No que concerne às opções metodológicas dos estudantes em formação há uma valorização do trabalho colaborativo e da pedagogia de projeto assente nos ritmos e estilos de aprendizagem das crianças.

Relativamente à sistematização dos eixos de intervenção, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, as problemáticas elencadas são as expressas no Quadro 3, que apresentamos na página seguinte.

Questão Problema	Sub-categorias	Categorias
Como utilizar uma aprendizagem cooperativa na sala de aula?	- Aprendizagem Cooperativa	Metodologia de trabalho na sala
De que forma é possível desenvolver competências de leitura e escrita em crianças que frequentam o primeiro ano de escolaridade?	- Competências de leitura e escrita	Expressão e Comunicação
Que estratégias posso implementar como diferenciação pedagógica em turmas com diferentes níveis de aprendizagem, na área do português (leitura e escrita)?	- Estratégias de diferenciação pedagógica	Metodologia de trabalho na sala
	- Aprendizagem do português	Expressão e Comunicação
Que estratégias implementar para desenvolver a escrita criativa?	- Escrita criativa	Expressão e Comunicação
Será o trabalho cooperativo importante para a relação entre as crianças? Que estratégias poderão ser desenvolvidas numa turma de 1.º ano?	- Estratégias de trabalho cooperativo	Metodologia de trabalho na sala
Como desenvolver competências de escrita nas crianças do 3.º ano de escolaridade?	- Competências de escrita no 3.º ano	Expressão e Comunicação
Como desenvolver a socialização e o trabalho em grupo?	- Processos de socialização	Formação Pessoal e Social
Como desenvolver a motricidade fina neste grupo de 1.º ano, do 1.º Ciclo?	- Motricidade fina	Expressão e Comunicação
Como fazer face a diferentes ritmos de aprendizagem neste grupo de alunos?	- Ritmos de aprendizagem	Metodologia de trabalho na sala
Como desenvolver a competência da escrita nos alunos desta turma?	- Competências de escrita	Expressão e Comunicação
Como desenvolver competências de comunicação em crianças com dificuldades nesta área?	- Competências de comunicação	Expressão e Comunicação
Como desenvolver comportamentos adequados neste grupo de alunos do 4.º ano de escolaridade?	- Comportamentos adequados	Formação Pessoal e Social
Quais as estratégias a dinamizar para colmatar dificuldades na leitura e na escrita?	- Dificuldades de leitura e escrita	Expressão e Comunicação
De que forma o jogo potencia a socialização destes alunos do 1.º ano?	- Jogo e competências sociais	Formação Pessoal e Social
Como desenvolver estratégias para ultrapassar as dificuldades de comportamento, a indisciplina, neste grupo de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico?	- Comportamentos inadequados - Indisciplina	Formação Pessoal e Social
De que forma as crianças podem desenvolver competências sociais e o trabalho colaborativo no contexto escolar?	- Competências sociais	Formação Pessoal e Social
	- Trabalho colaborativo	Metodologia de trabalho na sala
Como desenvolver hábitos de trabalho nas crianças desta sala recorrendo aos seus interesses e motivações?	- Hábitos de trabalho - Motivação	Formação Pessoal e Social
Como desenvolver competências de leitura e escrita numa turma de 2.º ano?	- Competências de leitura e escrita	Expressão e Comunicação

Quadro 3 - Problemáticas elencadas nos projetos de investigação-ação dos futuros professores e educadores, estudantes finalistas no curso de 2015-2016 no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Frequência das categorias emergentes das problemáticas no 1º Ciclo do Ensino Básico

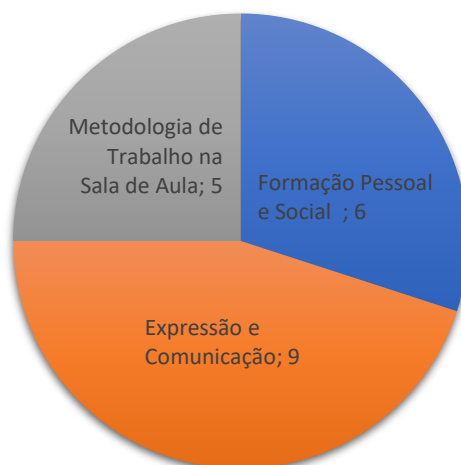


Gráfico 2: Frequência das categorias emergentes das problemáticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relativamente aos projetos de investigação-ação desenvolvidos no 1.º Ciclo do Ensino Básico, as problemáticas incidem em primeiro na categoria Expressão e Comunicação, com a frequência 9, seguida da categoria Formação Pessoal e Social, com a frequência 6 e finalmente a categoria Metodologia de Trabalho na Sala, com a frequência 5.

Da análise de conteúdo aos relatórios dos estudantes podemos contabilizar o seguinte:

Na área de conteúdo da Expressão e Comunicação destaca-se uma prática pedagógica centrada no domínio da leitura e escrita e aprendizagem do português.

Na área de conteúdo da Formação Pessoal e Social há uma grande incidência nos processos de socialização, jogos, competências sociais, comportamentos e disciplina. Subentende-se, daqui uma ênfase na gestão de comportamentos na sala de aula.

No que concerne às opções metodológicas dos estudantes em formação há uma valorização da metodologia do trabalho de projeto, trabalho colaborativo, aprendizagem colaborativa e processos e ritmos de aprendizagem.

Frequência global das categorias emergentes das problemáticas

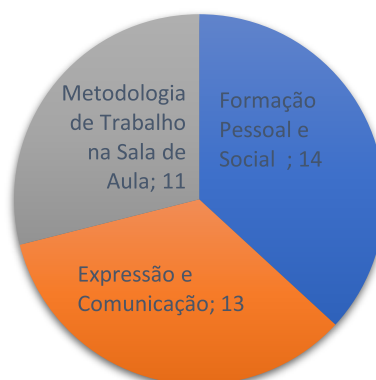


Gráfico 3: Frequência global das categorias emergentes das problemáticas

Na globalidade as problemáticas integram-se na categoria de Formação Pessoal e Social, com a frequência 14; categoria Expressão e Comunicação, com a frequência 13 e a categoria Metodologia de Trabalho na Sala, com a frequência 11.

Embora a categoria de Formação Pessoal e Social se destaque, as restantes categorias têm valores de frequência próximos. No conjunto das problemáticas emergentes nos projetos de investigação-ação, deduz-se que há uma valorização destas três categorias.

Esta transversalidade das categorias remontam-nos para um currículo que na linha de Pacheco (1996) e Goodson (1997), é também uma representação de um discurso decorrente dos processos de investigação-ação onde se problematizam diferentes realidades socio-educativas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo refletimos acerca do currículo e da educação. O currículo é a expressão decorrente do debate sobre a definição, a redefinição e a complexidade do pensar as suas políticas e práticas curriculares (Pinar, 2007).

Nas escolas julgamos importante a presença do professor reflexivo que questiona o currículo hierarquicamente imposto. Para dar sentido à educação e ao currículo é necessário que os profissionais não se circunscrevam apenas à técnica curricular, sejam críticos e tenham consciência investigativa. Só assim se desenvolvem e se capacitam, por meio da investigação, do questionamento e da reflexão, num processo crítico e transformador.

Para Fernandes (2011), refletir sobre educação, políticas curriculares, currículo e profissionalidade é uma forma dos professores desenvolverem um discurso que visa uma educação para a transformação social.

Relativamente à formação inicial de professores, dada a complexa natureza do ato pedagógico e da profissão docente, pretende-se capacitar os educadores e professores estagiários para o exercício da profissão atendendo às dimensões profissional, social e ética, de forma a assegurar o desenvolvimento do ensino/aprendizagem numa perspetiva ecológica e progressivamente autónoma.

A prática pedagógica na formação inicial de professores visa proporcionar aos educadores e professores em estágio a integração das aprendizagens feitas nas diversas componentes curriculares do curso, assim como a oportunidade de as transformar em saberes profissionais orientadores e alicerces da sua ação pedagógica. Constitui uma entrada no mundo profissional, com o pressuposto de que os educadores e professores experienciam nas instituições educativas a sua profissão, numa diversidade relacional.

Para compreendermos como o currículo é incorporado pelos estudantes nos processos da prática pedagógica, optámos por categorizar as problemáticas elencadas nos projetos de investigação-ação dos estudantes finalistas no ano letivo 2015-2016, futuros professores e educadores de infância. Pela pesquisa qualitativa foi-nos possível concluir que as problemáticas dos projetos de investigação-ação se integram predominantemente nas componentes da Formação Pessoal e Social e da Expressão e Comunicação. A presença de uma terceira categoria, a Metodologia de Trabalho na Sala de Aula, relativa às problemáticas elencadas nos projetos de investigação-ação dos estudantes permitiu-nos identificar a valorização que estes demonstram na construção da sua profissionalidade. Se relacionarmos esta terceira categoria com as dimensões explícita e implícita do currículo verificámos que a construção contextualizada do currículo expressa-se quando os estudantes desenvolvem a investigação-ação, promovendo um trabalho reflexivo e salienta a identidade, a diferença, a subjetividade e cultura.

Assim as aprendizagens desenvolvidas na prática pedagógica ganham significado no curso de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade da Madeira.

Os projetos de investigação-ação desenvolvidos pelos estudantes em estágio constituíram um acréscimo à construção curricular.

Referências Bibliográficas

- Amado, J. S. (2000). *A Técnica de Análise de Conteúdo*. Revista Referência, novembro. 2000, 5, 53-63.
- Bardin, L. (1995). *A Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bolívar, A. (2007). Um olhar sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria? In C. Leite, & Lopes A. (Ed.), *Escola, currículo e formação de identidades*. Porto: Edições Asa.
- Brazão, P. (2016). Aprendizagem situada na formação de professores: um estudo. In F. Gouveia & M. G. Pereira (Org.). *Didática e Matemática* (pp. 279-290). Funchal: CIE-UMA: ISBN: 978-989-95857-8-2.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In Jorge Ávila Lima & José Augusto Pacheco (Orgs.). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, P. (2011). *O currículo do ensino básico em Portugal: políticas perspectivas e desafios*. Porto: Porto Editora.
- Flick, U. (2009). *Introdução à Pesquisa Qualitativa* (3.a ed.). (J. E. Costa, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Formosinho, J. (2013). Modelos curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas. In Júlia Oliveira-Formosinho. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.
- Freire, Paulo (2009). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (39.^a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Gouveia, F. & Brazão, P. (2015). Hands-on Action Research in Construction of the Teaching Profession: A Scientific Contribution in the Initial Teacher Training of the University of Madeira (UMa). In M. Costa & J. Dorrio (Ed.). *Hands-on Science - Brightening our Future* (pp.156-161). HSCI Hands-on Science: ISBN:978-989-8798-01-5
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo - Sentido e formas de uso*. Estoril: Principia.
- Ludke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. Temas Básicos de Educação e Ensino*. São Paulo: EPU.
- Kotecki, França, A. (2014) Modelos curriculares na educação de infância: o enfoque na expressão dramática: da teoria às práticas. *Doctoral/Thesis*;
URI: <http://digituma.uma.pt/handle/10400.13/737>
- Mintzes, J., & Wanderese, J. (2000). Reforma e inovação no ensino da ciência: uma visão construtivista. In J. Mintzes, J. Wanderese, & J. Novak, (Ed.), *Ensinando ciência para a compreensão - uma visão construtivista*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Morgado, J., Paraskeva, J. (2000). *Currículo: factos e significações*. Porto: Edições Asa.
- Novak, J. (2000). Aprender, criar e utilizar o conhecimento. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote.
- Nóvoa, A. (1992). *Vidas de Professores*. (Org.). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2009). Currículo: Entre teorias e métodos. *Cadernos de pesquisa*, 39, n. 137, pp. 383-400. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a04.pdf>
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Thousand Oaks Sage.
- Pereira, G. (2013). O Percurso Curricular Alternativo, um desafio à Inovação Pedagógica? Uma abordagem etnográfica aos cenários de aprendizagem de uma turma de 5º ano com proposta de PCA. <http://digituma.uma.pt/handle/10400.13/580> Tese de Doutoramento em Ciências da Educação na área de especialização de Inovação Pedagógica, FCS/DCE - Universidade da Madeira, Funchal.
- Pinar, W. (2007). *O que é a teoria do currículo?* Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993). *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2003). *Diferenciação curricular revisitada - conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Silva, T. (1998). Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In T. Silva, & A. Moreira (Ed.), *Territórios contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais* (pp. 184-202). S. Paulo: Cortez.

- Silva, T. (2009). *Documentos de identidade - uma introdução às teorias do currículo* (3.^a edição ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Sousa, J. M. & Fino, C. N. (2005). Distribuição de uma "Biblioteca Essencial de Literatura Madeirense" pelas escolas da RAM: legitimidade ou arbitrariedade curricular? In J. C. Morgado & M. P. Alves (Orgs.). *Mudanças educativas e curriculares... e os Educadores/Professores?* (pp. 329-349). Braga: Centro de Investigação em Educação. Departamento do Currículo e Tecnologia Educativa. Universidade do Minho.
- Sousa, J. M. (2011). Currículo e etnografia da educação: um diálogo necessário. In C. Fino (Ed.), *Etnografia da Educação* (pp. 45-68). Funchal: O Liberal.
- Valadares, G., & Moreira, M. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa: Sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Almedina.