

VOL III

EDUCAÇÃO:

TEORIAS, MÉTODOS E PERSPECTIVAS

PAULA ARCOVERDE CAVALCANTI
(ORGANIZADORA)

 EDITORA
ARTEMIS
2021

VOL III

EDUCAÇÃO:

TEORIAS, MÉTODOS E PERSPECTIVAS

PAULA ARCOVERDE CAVALCANTI
(ORGANIZADORA)

 EDITORA
ARTEMIS
2021

2021 by Editora Artemis
Copyright © Editora Artemis
Copyright do Texto © 2021 Os autores
Copyright da Edição © 2021 Editora Artemis



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizadora	Prof. ^a Dr. ^a Paula Arcoverde Cavalcanti
Imagem da Capa	Daniel Collier / 123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”, Cuba*
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, *Universidade Federal de Uberlândia*
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, *Universidade Federal da Paraíba*
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano, Peru*
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, *Universidade do Estado de Mato Grosso*
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla, Espanha*
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, *Universidade Nova de Lisboa, Portugal*
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, *Universidade de Brasília-DF*
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, *Universidade Aberta de Portugal*
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, *Universidade Federal da Grande Dourados*
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, Espanha*
Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, *Universidade Estadual do Maranhão*
Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal*
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, *Universidade de São Paulo*
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, *Universidade Federal de Roraima*
Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México*
Prof.^a Dr.^a Emilias Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional, Argentina*



Prof.ª Dr.ª Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona*, Espanha
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, *Universidade Federal do Triângulo Mineiro*
Prof.ª Dr.ª Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, *Instituto Politécnico da Guarda*, Portugal
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, *Universidade São Francisco*
Prof.ª Dr.ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru
Prof.ª Dr.ª Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Ivan Amaro, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile
Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, *Universidade Federal do Amazonas*
Prof. Me. Javier Antonio Alborno, *University of Miami and Miami Dade College*, USA
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha*, Espanha
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, *Universidade de Évora*, Portugal
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, *UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros*
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, *Universidade Estadual Paulista*
Prof.ª Dr.ª Livia do Carmo, *Universidade Federal de Goiás*
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, *Universidade de Passo Fundo*
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodríguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, *Universidade Estadual Paulista*
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, *Universidade Federal de Sergipe*
Prof.ª Dr.ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, *Universidade Federal de Ouro Preto*
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, *Universidade Federal da Bahia*
Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, *Universidade Nova de Lisboa*, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, *Universidade Federal do Maranhão*
Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, *Instituto Politécnico de Viseu*, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana "José Antonio Echeverría"*, Cuba
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, *Universidade Federal de Lavras*
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, *Universidade Federal Fluminense*



Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras
Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia
Prof.ª Dr.ª Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal
Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
Prof. Dr. Turpo Gebera Osbaldo Washington, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande
Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação [livro eletrônico]: teorias, métodos e perspectivas: vol. III /
Organizadora Paula Arcoverde Cavalcanti. – Curitiba, PR: Artemis,
2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN 978-65-87396-46-0

DOI 10.37572/EdArt_151221460

1. Educação. 2. Ensino – Metodologia. 3. Prática de ensino.
I. Cavalcanti, Paula Arcoverde.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

APRESENTAÇÃO

O Livro **“Educação: Teorias, Métodos e Perspectivas”** é composto de trabalhos que possibilitam uma visão de fenômenos educacionais que abarcam questões relacionadas às teorias, aos métodos, às práticas, à formação docente e de profissionais de diversas áreas do conhecimento, bem como, perspectivas que possibilitam ao leitor um elevado nível de análise.

Sabemos que as teorias e os métodos que fundamentam o processo educativo não são neutros. A educação, enquanto ação política, tem um corpo de conhecimentos e, o processo formativo dependerá da posição assumida, podendo ser incluyente ou excluyente.

Nesse sentido, o atual contexto – econômico, social, político – aponta para a necessidade de pensarmos cada vez mais sobre a educação a partir de perspectivas teóricas e metodológicas que apontem para caminhos com dimensões e proposições alternativas e incluyentes.

O **Volume III** reúne 25 trabalhos luso-hispânicos que proporcionam reflexões acerca das teorias educacionais, formação docente e de outras áreas do conhecimento a partir da ideia de que as constantes mudanças em todos os níveis de uma sociedade, levam a novas demandas profissionais. Nele se destaca a ideia da formação inicial como uma das possibilidades para ressignificar os sujeitos e, também, capacitar os indivíduos para a aprendizagem constante. Deste modo, possibilita ao leitor análises tão necessárias no e do atual contexto.

A educação, entendida como um processo amplo que envolve várias dimensões, precisa ser (re)pensada, (re)analizada, (re)dimensionada, (re) direcionada.

Espero que façam uma boa leitura!

Paula Arcoverde Cavalcanti

SUMÁRIO

TEORIAS, FORMAÇÃO E PERSPECTIVAS

CAPÍTULO 1.....1

A ABORDAGEM SOCIOCOGNITIVA DA GESTÃO PESSOAL DA CARREIRA EM CONTEXTO DE DESEMPREGO

Susana Raquel Teixeira Gonçalves

Maria do Céu Taveira Castro Silva Brás Cunha

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512214601

CAPÍTULO 2..... 13

ANÁLISIS DOCUMENTAL DEL PERFIL COMPETENCIAL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN UN PAÍS LATINOAMERICANO, MEDIANTE TEORÍA FUNDAMENTADA

Adriana Romero-Sandoval

María Gabriela León Guajardo

Nancy Torres Montalvo

Pablo Carrillo Guarderas

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512214602

CAPÍTULO 3.....23

CIUDADELAS EDUCATIVAS EN GUADALAJARA DE BUGA 2012-2019: TRASCENDENCIA DE LA GESTIÓN ADMINISTRATIVA PARA EL DESARROLLO EDUCATIVO LOCAL

Germán Trujillo Martínez

Jhon Harold Suare Vargas

Julián Andrés Latorre Herrada

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512214603

CAPÍTULO 4..... 33

CONTRIBUIÇÃO À IDENTIDADE DA DISCIPLINA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Marilene de Melo Vieira

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512214604

CAPÍTULO 5..... 44

EDUCAÇÃO BÁSICA ESCOLAR MOÇAMBICANA: AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS PARA A VIDA: UMA BREVE REFLEXÃO

António Ali

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512214605

CAPÍTULO 6.....55

EDUCACIÓN AMBIENTAL DE ESTUDIANTES EN PREPARATORIA AGRÍCOLA, UACH

Martha Castillo Beltrán

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512214606

CAPÍTULO 7 66

EL TRASCENDENTALISMO LITERARIO ENTRE CUBA, REPÚBLICA DOMINICANA Y PUERTO RICO

Iván Segarra – Báez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512214607

CAPÍTULO 8.....78

ESTÃO OS/AS ESTUDANTES DE ENSINO PROFISSIONAL ENVOLVIDOS/AS NA ESCOLA?

Cláudia Candeias

Madalena Melo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512214608

CAPÍTULO 9..... 93

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: DISCURSO DA AUTONOMIA E CONSTRUÇÃO DA HETERONOMIA

Marilene de Melo Vieira

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512214609

CAPÍTULO 10..... 109

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO CATALISADOR DA INCLUSÃO ESCOLAR


Mónica Simão Mandlate

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146010

CAPÍTULO 11.....122

IGUALDAD, EQUIDAD E INCLUSIÓN DESDE UNA VISIÓN CURRICULAR EN LA UNIVERSIDAD ECUATORIANA

Iliana María Fernández Fernández
Francisco Samuel Mendoza-Moreira
Montserrat Bergmann
Jimmy Alberto Calle García
Denisse Loreth Aguilar Mendez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146011

CAPÍTULO 12135

KA-A E A MATA ME CHAMA: A IMPROVISAÇÃO COMO CAMINHO DE RESISTÊNCIA PARA O ENSINO DA DANÇA

Mariana Marques Kellermann
Glaise de Nazaré Ramos Bastos Rodrigues

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146012

CAPÍTULO 13.....143

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE EN LA FUNCION POLÍTICA DE LA EDUCACION: LAS MACRO POLÍTICAS PÚBLICAS DE MEMORIA, ¿FAVORECEN LA DISCUSIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA?

Carla Bernardoni Pedreira

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146013

CAPÍTULO 14.....154

LA FORMACIÓN AXIOLÓGICA EN LOS ESTUDIANTES DE LAS CIENCIAS JURÍDICAS EN EL SALVADOR: UN MODELO PEDAGÓGICO

Walter Simón Cornejo Salmerón

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146014

CAPÍTULO 15.....172

LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA, UN RETO DE LA REFORMA EDUCATIVA MEXICANA

Oscar de Loera Díaz
Roberto Romo Marín
Lluvia Ofelia Palomino Robledo
Juana Araceli Marín Cardona

Erika Yadira Medina Burgos
José Santos Torres Garibay
Juan José Palacios Arellano

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146015

CAPÍTULO 16.....179

LA FORMACIÓN DE MAESTROS AUTÓNOMOS Y CRÍTICOS. UNA APORTACIÓN METODOLÓGICA

Carlos Campo Sánchez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146016

CAPÍTULO 17 186

LA SUPERACIÓN PROFESIONAL PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES EN ANGOLA. UNA PROPUESTA

Bartolomeu José Fontes

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146017

CAPÍTULO 18..... 194

PERCEÇÕES DOS PROFESSORES FACE À TRANSIÇÃO PARA A VIDA ATIVA DE ALUNOS COM NEE

Maria Celeste de Sousa Lopes

Alfredo Silva

Elsa Paço

João Alves

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146018

CAPÍTULO 19.....205

PERSPETIVAR CONDIÇÕES PROMOTORAS DA AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

Marina Isabel Felizardo Correia Duarte

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146019


CAPÍTULO 20.....217

PROCESOS DE ESCRITURA EN EL NIVEL SUPERIOR: ANÁLISIS DE UNA PROPUESTA DE TALLER

Marcela Fabiana Melana

Gabriela Carnevale

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146020

CAPÍTULO 21	225
PROGRAMA DE APOIO AOS PROFESSORES INICIANTES (PAPIN): REFLEXÕES SOBRE AS AÇÕES DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE (2015-2020)	
Carla Fernanda Figueiredo Felix	
Ana Maria Brochado de Mendonça Chaves	
Caroline Costa Silva Cândido	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146021	
CAPÍTULO 22	237
REFLEXIVIDADE ÉTICA NA CARREIRA: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E EMPÍRICAS	
Cátia Marques	
Ana Daniela Silva	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146022	
CAPÍTULO 23	255
REFORMULAÇÃO E POLÍTICAS DE IMPLANTAÇÃO DE NOVAS PROPOSTAS CURRICULARES DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO	
João Manuel de Sousa Will	
José Augusto Pacheco	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146023	
CAPÍTULO 24	265
UN ACERCAMIENTO FENOMENOLÓGICO SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES DOCENTES DE NIVEL SECUNDARIA DESDE UN ENFOQUE DE GÉNERO	
María Guadalupe del Socorro López Álvarez	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146024	
CAPÍTULO 25	273
UNA VISIÓN INTEGRAL EN EL PREESCOLAR: APROXIMACIONES A UNA EDUCACIÓN PARA LA PAZ	
Armando Martínez Contreras	
Patricia Romero Arce	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146025	
SOBRE A ORGANIZADORA	283
ÍNDICE REMISSIVO	284

CAPÍTULO 5

EDUCAÇÃO BÁSICA ESCOLAR MOÇAMBICANA: AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS PARA A VIDA UMA BREVE REFLEXÃO

Data de submissão: 29/09/2021

Data de aceite: 10/11/2021

António Ali

Director do Instituto Técnico
Lugenda de Ciências de Saúde
Delegação de Nampula
Moçambique
Antonioali452@gmail.com
CV

RESUMO: O presente artigo traz uma breve reflexão sobre a Educação Básica Escolar moçambicana: Aquisição de Competências para a Vida, onde abordamos de forma sintética a evolução da Educação em Moçambique a partir de 1975 até 2015. Objectivo geral: analisar se a Educação Básica moçambicana oferece competências para a vida às crianças que completam as sete classes. O estudo teve a metodologia qualitativa, paradigma interpretativo, tendo-se recorrido como técnicas de colecta dos dados a pesquisa bibliográfica. Os resultados permitiram-nos uma percepção de que para aquisição de competências básicas para a vida, pressupõe o desenvolvimento de modelo de educação que vise não apenas a integração do educando na sociedade, mas a sua formação integral como cidadão e agente transformador do processo contínuo capaz

de possibilitar-lhe o desenvolvimento da sua criatividade e da sua capacidade crítica, ajudando-o deste modo na participação activa no processo social, político, cultural e económico da sua sociedade. A educação em Moçambique, como qualquer outro país passou por processos de transformações ao longo dos tempos, sendo que a educação básica obrigatória e gratuita em Moçambique é um dos grandes desafios que ainda não está ao alcance de todos os necessitados, ainda há muitas crianças que não completam o Ensino Primário de sete anos, apesar do crescimento do número de crianças que frequentam a escola primária. Com a privatização e liberalização, mesmo que parcial do sistema de ensino moçambicano, abriu-se caminho a duas novas tendências. Por um lado, escolas para os privilegiados e por outro, escolas para a maioria e, como consequência, um espaço de divisão do sistema educativo para o mesmo povo, onde uns aprendem com qualidade desejada, isto é, boa qualidade e outros com qualidade muito baixa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação básica. Competência. Ensino primário. Moçambique. Qualidade de ensino.

MOZAMBICAN BASIC EDUCATION AND ACQUISITION OF LIFE SKILLS - A BRIEF REFLECTION

ABSTRACT: This article brings a brief reflection on Mozambican basic school education. The acquirement of life skills, where we approach

in synthetic way the evolution of the education in Mozambique from 1975 to 2015. The geral objective of this study is to analyze whether the Mozambican basic education offers life skills to the children that finish primary education. The study used qualitative methodology, bibliographical paradigm, having resorted to bibliographical research as data collection technique. The results of the study allowed us to understand that the acquirement of life skills presupposes the development of education model that aims not only at the integration of the students into society, but at their integral training as citizens and transformative agents of the continuous process, capable of enabling the development of their creativity and critical capacity, helping in such a way in the active participation in the social, political, cultural and economical process in their society. The education in Mozambique as in any other countries went through a transformative process along the time, therefore, the compulsory and free basic education in Mozambique is one of the greatest challenges that are not yet available for all those in need, yet there are many children that do not finish primary education, although the increase number of children attending primary school. With privatization and liberalization, even with the partial system of Mozambican education, two new trends have opened up. On the other hand, schools for the privileged children and other schools for the majority (public schools) and, as consequence, there is a space for dividing the educational system for the same people, where some learn with desired quality, that is, good quality and others with low quality or poor quality.

KEYWORDS: Basic education. Skills. Primary education. Mozambique. Teaching quality.

1 INTRODUÇÃO

Num olhar histórico do desenvolvimento da humanidade, a educação constitui um dos instrumentos fundamentais de construção de uma sociedade, na medida em que procura sistematizar o saber e universalizá-lo, aspecto que se considera necessário e imprescindível para o exercício da cidadania.

Esse pressuposto requer o desenvolvimento de uma concepção de educação que vise não apenas a integração do educando na sociedade, mas a sua formação integral como cidadão e agente transformador do processo contínuo capaz de possibilitar-lhe o desenvolvimento da sua criatividade e da sua capacidade crítica, ajudando-o deste modo na participação activa no processo social, político, cultural e económico da sua sociedade no geral e da comunidade, em particular.

Efectivamente, os modelos actuais de desenvolvimento implicam também uma fortíssima exigência sobre a qualificação dos indivíduos, base de desenvolvimento de competências para a vida, criando deste modo novas responsabilidades sobre os sistemas educativos (Morgado, 2004).

Durante a dominação colonial em Moçambique, a educação visava a reprodução da exploração e da opressão, sendo deste modo, um instrumento de continuidade das estruturas da dominação colonial. Após a independência em 1975, a Educação passou a constituir como uma das prioridades do Governo. Deste então, Moçambique encara a

Educação como um direito humano e instrumento fundamental para a consolidação da unidade nacional, o desenvolvimento político, económico, social e cultural do país através da formação de cidadãos com elevado sentido patriótico (MEC, 2012). Obviamente, fica claro de que, a passagem da educação para o indivíduo, para a família e a nação em geral tem estado nas agendas políticas de desenvolvimento nacional e internacional, facto que motiva os pais e as famílias no envio dos seus filhos para a escola.

A educação em Moçambique, como qualquer outro país passou e passa necessariamente por processos de transformações ao longo dos tempos como forma de adaptá-la aos contextos nacionais, regionais e internacionais, com intuito de proporcionar aos cidadãos uma formação com competências que permitam a inserção no mundo globalizado onde o mercado de trabalho é cada vez mais exigente. Na perspectiva de um profissional competente, Barbosa, Correia, Ibraimo, Nascimento e Laita (2016) referem que no contexto empresarial e do mercado de trabalho, encontramos a expressão competência profissional, que indica um conjunto de características que um indivíduo adquire para realizar as suas funções ou tarefas a nível laboral.

Este capítulo traz uma reflexão sobre Educação Escolar Obrigatória: Aquisição de competências para a vida, numa perspectiva filosófica do Sistema de Educação de Moçambique e o seu enquadramento nas políticas internacionais. No primeiro ponto, reflecte-se sobre a educação no período 1975-1992, os processos decorrentes, sobretudo no ensino básico para as crianças e, no segundo ponto, educação no período 1993 – 2015, questões ligadas ao processo de transição, educação orientada para o sistema da ideologia socialista ao neoliberalismo e o seu impacto nos dias de hoje.

2 EDUCAÇÃO NO PERÍODO 1975 – 1992

Os visionários da Frente de Libertação de Moçambique afirmam que a educação colonial era elástica, estava assente na separação entre o trabalho manual e o intelectual, e visava difundir um ethos colonial, e recusou a nossa sociedade, a nossa cultura e a nossa personalidade (Moçambique, 1976, p. 2, cit. em Parafino, 2011, p. 100).

Ainda sobre a educação colonial, Viera (1979, cit. em Parafino, 2011), refere que o Homem colonizado era aquele que tendo sido educado nos princípios do colonialismo, permaneceu conformado com o mesmo, sem a possibilidade do sentido de autocritica. Portanto, não possuía referências culturais enraizadas na sua tradição, mas sim, da metrópole e, como consequência, não localizava historicamente a sua Sociedade (p. 100).

Buendia Gómez (1999, cit. em Parafino, 2011) observa que, apesar da educação colonial possuir aspectos bastante negativos, existe do lado dos dirigentes educacionais

uma ausência duma leitura dialética sobre a mesma (p. 101). Na leitura do autor, a educação colonial situada dentro dos objectivos coloniais, a mesma proporcionou a que alguns moçambicanos compreendessem as contradições do colonialismo, tendo-o criticado. Ela possibilitou o acesso aos códigos ocidentais, condição fundamental para a saída da “marginalidade cultural” e perceber o *ethos*¹ colonial e ocidental, podendo tomar uma posição crítica perante o mesmo.

Gadotti (1978, cit. em Piletti, 2005, p. 118) ainda observa que a ideologia nunca consegue dominar inteiramente o educando no processo educativo, sempre fica um espaço. E é justamente esse canteiro que deve ser cultivado, esse espaço livre que o educador deve alargar, mesmo numa educação que decorre num sistema de dominação guiada por uma pedagogia opressiva, o educador ainda tem a possibilidade de plantar nesse espaço a semente de libertação.

Como se pode perceber, apesar da educação colonial ter sido duma pedagogia opressiva, de carácter exclusivo ou discriminatório, ela proporcionou a alguns moçambicanos visão que possibilitou a compreensão destes sobre *ethos* colonial e ocidental, criando deste modo uma ampla cultura nacionalista dos mesmos que, em 1962 sob liderança do Doutor Eduardo Mondlane funda-se a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) e, em 1964 desencadeia-se a luta armada de libertação de Moçambique que culmina com a independência nacional em 25 de Junho de 1975.

Para Golias (1993), “a verdadeira natureza das intenções de um país pode-se descobrir seguramente através do conhecimento do que ele realiza no campo de instrução e da educação (p. 63).

Depois da independência em 1975, os primeiros anos de liberdade, de 1975 a 1977, considerou-se como anos de afirmação do poder em quase todos os níveis. Apesar de ser compreendida de forma diferente pelas elites dirigentes da FRELIMO e pelas populações, em geral Mazula (1995). O autor enfatiza ainda que houve abertura de escolas, postos de saúde e, a retomada de terras férteis, outrora apropriadas por colonos. A educação implantava-se pela mobilização popular, a FRELIMO servia-se dela para mobilizar as populações para o seu projecto global de construção nacional. Assim, segundo o autor, a iniciativa popular de abertura de escolas provocou uma explosão escolar sem precedentes, apesar do sistema de planificação centralizado, adaptado em 1977.

Golias (1993), explica que devido a uma política séria conduzida pela FRELIMO em prol da educação, o período 1975 – 1985 foi caracterizado por um aumento escolar sem

¹ *Ethos* é uma palavra com origem grega, que significa *caráter moral*. É usada para descrever o conjunto de hábitos ou crenças que definem uma comunidade ou nação. No âmbito da sociologia e antropologia, o *ethos* são os costumes e os traços comportamentais que distinguem um povo. Neste sentido por exemplo, referimo-nos aos *ethos* dos portugueses.

precedentes na história de educação em Moçambique. Mais adiante, o autor observa que o aumento do efectivo escolar antes referenciado foi acompanhado por modificações da estrutura do sistema educativo moçambicano. Ora, a educação foi assumida desde a independência nacional como uma conquista popular, por exemplo, um em cada seis moçambicanos, estuda.

Reconhece-se que o sistema de educação é um processo organizado por cada sociedade para transmitir às gerações as suas experiências, conhecimentos e valores éticos e culturais, para desta forma desenvolver as capacidades e aptidões dos indivíduos para assegurar a reprodução da ideologia e das suas instituições económicas e sociais. Em 1981, no cumprimento das orientações do Partido Frelimo, o MINED submete, na 9ª Sessão da Assembleia Popular, um documento contendo as Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação, documento que viria a ser amplamente debatido durante 1982 e no início de 1983 (Castiano & Ngoenha, 2013, p. 83). Os autores enfatizam ainda que a orientação estava clara de que o novo sistema deveria eliminar os problemas verificados até então.

Como resultado, a Lei sobre Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação (Lei 4/83 é aprovada a 23 de Março de 1983 pela Assembleia popular em Maputo. No entanto, nota-se que a estrutura do sistema manteve-se inalterada, no seu essencial.

No documento ora aprovado, lê-se que no período em referência, subsiste a contradição entre a função social que o sistema tem e a sua contribuição real ao desenvolvimento económico, social e cultural do país. Destacam-se para além de outros aspectos a inexistência de uma escolaridade obrigatória. A título de exemplo, apenas cerca de 40% das crianças em idade escolar (6 a 14 anos) frequentam a escola primária, a classe pré-primária é facultativa, alto índice de reprovações, desistências nas escolas primárias e, grande dispersão e fraca extensão da rede escolar.

Ahmed et al. (1991, cit. em Lemmer, 2005) referem que em 1990, a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, define a educação básica como:

... a educação destinada a fazer face a necessidades básicas de aprendizagem; inclui a instrução de primeiro nível ou nível básico, na qual se pode basear o ensino subsequente; abrange a primeira infância e a educação infantil e a educação infantil primária (ou básica), bem como a alfabetização, os conhecimentos gerais e as competências de vida para jovens e adultos; pode ser alargada à educação secundária nalguns países (p. 98).

No nosso caso, observa-se ainda que, nos professores primários existentes após a Independência Nacional, o seu grau de qualificação era muito baixo, principalmente no ensino primário do 1º grau, onde a maioria dos professores tinha só a 4ª classe e pouca ou nenhuma formação profissional. Para o efeito, até 1983, a formação de professores

primários do 1º grau era de 6ª classe mais um ano de formação profissional. A partir de então, a duração aumentou para 3 anos (Golias, 1993).

Horace Mann (1848, cit em Teixeira, 1977) considera a escola pública aquela escola comum para todos, a maior invenção humana de todos os tempos (p. 53). O autor observa ainda que:

A educação é mais do que se pensa, instrumento de orientação humana, ela é grande igualadora das condições entre os homens, o eixo de equilíbrio da maquinaria social, pois dá a cada homem a independência e os meios de resistir ao egoísmo dos outros homens, faz mais do que desarmar os pobres da sua hostilidade para com os ricos: impede-os de ser pobres (p.53).

Como se pode depreender, a educação básica obrigatória e gratuita em Moçambique, no período acima em referência, era uma utopia, ainda não estava ao alcance de todos os necessitados, numa sociedade que se pretendia que fosse igualitária, se tomarmos em conta de que o direito à educação obrigatória e gratuita, apresentado nos documentos internacionais promulgados pela Organização das Nações Unidas é um dos aspectos fundamentais da realização dos direitos humanos (Parafino, 2011).

Dada a necessidade de adequar a educação aos novos contextos e no atendimento às discussões solicitadas pelas teses do V Congresso do Partido, O Conselho de Ministros elaborou e submeteu, à Assembleia da República, o projecto da revisão da Lei 4/83 de 23 de Março, tendo sido discutido pelo Parlamento moçambicano, ainda no regime de partido único em Dezembro de 1991 e aprovado sob forma de Lei em 1992 (Lei 6/92 de 6 de Maio), (Parafino, 2011, p. 119).

Ainda para Parafino (2011) a nova Lei, Lei 6/92 de 6 de Maio foi elaborada numa forma de Estado orientado ao neoliberalismo, legaliza e abre espaço para a oferta da educação nos moldes privados. O autor observa ainda que existe desde então uma tendência para a demissão do Estado moçambicano da responsabilidade para com a educação (p. 119). Lê-se no documento, o Estado no quadro da Lei, permite a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas, nos termos da Constituição da República (Lei 6/92 de 6 de Maio). Lê-se ainda no documento, o Estado organiza e promove o ensino, como parte integrante da acção educativa, nos termos da Constituição da República (p. 8).

Assim, observa-se a transição da educação moçambicana no contexto da ideologia socialista, onde o Estado Moçambicano assumia a direcção e o controle da educação no seu todo para “modernidade”. No novo contexto, da liberalização económica e política, o Estado afirma que somente organiza e promove o ensino, como parte integrante da acção educativa, nos termos da Constituição da República o que demonstra que o Estado se preocuparia a partir de então, por parte da instrução das crianças e jovens, deixando os

aspectos educacionais para outros agentes a quem o Estado pedia para se envolverem no processo de formação e de socialização dos cidadãos (Parafino, 2011).

Como se pode perceber, a educação escolar pública centraria apenas a sua atenção sobre um dos aspectos de educação, ao de instrução, reduzindo a educação à instrução. O tal descompromisso do Estado para com a educação, contraria os fundamentos do direito à educação. O direito à educação, obrigatória e gratuita que é apresentado nos documentos internacionais, promulgados pela Organização das Nações Unidas como um dos aspectos fundamentais da realização dos direitos humanos.

3 EDUCAÇÃO NO PERÍODO 1993 – 2015

Em Maio de 1992 o parlamento moçambicano aprova a Lei 6/92, Lei do Sistema Nacional de Educação com o fundamento de “adaptar” o sistema educativo moçambicano a novas condições sociais e económicas que o país enfrentava, revogando deste modo a Lei 4/83 de 23 de Março (Castiano & Ngoenha, 2013). Os autores referem ainda que a Lei de 6/92 de 6 de Maio reformula os fundamentos filosóficos e a estrutura do sistema nacional de educação. Por exemplo, as expressões “homem novo”, “educação socialista”, etc. são literalmente retiradas do texto desta nova lei. A educação continua a ser considerada como direito e dever de todos os moçambicanos.

Ainda para os mesmos autores, o colapso do sistema de educação só podia terminar com uma viragem sem precedentes na orientação educacional, se tomarmos em conta o sistema da política educacional concebida nos primeiros anos depois da Independência. Explicam ainda que o surgimento de estabelecimentos de ensino privado, a nova estrutura do sistema escolar moçambicano e as respectivas transformações viriam a ser consequência das crises que se verificavam durante a vigência do sistema educativo socialista no nosso país.

Ora, as disposições legais para o surgimento de estabelecimentos de ensino privado em Moçambique são definidas a 1 de Junho de 1990 através do Decreto nº 11/90 do Conselho de Ministros, que autoriza a actividade do ensino privado e revoga o anterior, Decreto nº 12/75 que proíbe as actividades do ensino privado.

Segundo Levin (2001, cit em Belfied e Levin, 2004):

a privatização muitas vezes é vista como uma “liberalização”, quando os agentes são libertados dos regulamentos governamentais e uma” mercantilização, quando são criados novos mercados que proporcionam alternativas aos serviços do governo ou aos sistemas de distribuição estatal (p. 32).

Para Teixeira (1977), a escola obrigatória, gratuita e universal, só poderia ser ministrada pelo Estado, impossível deixá-la confiada a particulares pois estes somente

podiam oferecê-la aos que tivessem posses ou “protegidos” e daí operar antes para perpetuar as desigualdades sociais. Explica ainda que a escola pública comum a todos, não seria assim, um instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mas um direito do povo...

O Estado Moçambicano ratificou a Declaração Universal do Direitos Humanos de 1948 e é signatário da Declaração Mundial de Educação para Todos e da Declaração do Milénio das Nações Unidas. Desta feita, explica-se que o Estado, em princípio comprometia-se ao nível internacional a garantir a educação gratuita e obrigatória (ensino básico) para todos moçambicanos, porém não é o que acontece nos dias de hoje.

Como antes foi referido, o Estado moçambicano ao ratificar e assinar os documentos internacionais, em princípio comprometia-se ao nível do fórum internacional a garantir a educação gratuita e obrigatória (ensino básico) para todos os moçambicanos, de acordo com o plasmado naqueles documentos. Porém, não é o que se observa hoje no nosso país. Castiano e Ngoenha (2013) observam que com a privatização e liberalização mesmo que parcial do sistema de ensino, abriu-se caminho a duas novas tendências. Por um lado, elas vêm “institucionalizar” e por outro lado, legalizar o processo de criação de escolas de elites económicas, políticas e intelectuais moçambicanas. Para isso, encontramos uma espécie de “linha” de separação, oficial entre escolas para os privilegiados e escolas para a maioria.

Desta feita, no nosso entender, com a liberalização abre-se o espaço de divisão do sistema educativo educativo: um sistema onde alguns aprendem com qualidade desejada, isto é, muito boa e outros com qualidade muito baixa.

Em 2015, foi feita uma análise para se avaliar do trabalho realizado pelo sector de educação, no período 2000 e 2014, no concernente ao alcance dos 6 objectivos da EPT, cuja finalidade é assegurar que todos os cidadãos tenham acesso a uma educação básica de qualidade, até 2015 (Exame Nacional 2015 da Educação Para Todos. Moçambique).

Lê-se no documento antes referenciado que em 2000, altura em que Moçambique adopta a Declaração de Dakar², o país encontrava-se numa situação económica difícil, apesar do crescimento económico que rendava aos 7%. Explica-se ainda no documento que, o sector de educação em Moçambique estava no processo de reposição da rede escolar destruída pela guerra civil, terminada em 1992.

O país realizou reformas importantes no que concerne ao Ensino Pré-Escolar tendo aprovado a estratégia para atender a este nível, até então pouco activo, observa-se no documento, para além da introdução dum novo currículo para o Ensino Primário,

² No contexto da lei da Educação de 1992, as crianças atingem a idade escolar ao completarem os 6 anos, devendo frequentar o ensino primário. Antes dessa idade, as crianças são consideradas como estando em idade pré-escolar e podem frequentar, facultativamente, as creches e jardins-de-infância.

aboliu-se as Taxas de Matrícula para este nível e introduziu o Apoio Directo às Escolas, reforçou o programa de distribuição gratuita do livro escolar, apresentou novos modelos de formação de professores para o ensino primário e, realizou campanhas de sensibilização para a matrícula das crianças aos 6 anos na 1ª classe do Ensino Primário.

Ora, no nosso entender, estas e outras acções em certa medida, tiveram efeitos positivos sobre o aumento do acesso e equidade de género em todos os níveis de ensino. Porém, questiona-se em que medida, o Estado moçambicano cumpre com o compromisso de Dakar, fornecer a Educação Básica de qualidade Para Todos, num país onde temos dois tipos de ensino escolar, o público e o privado e este último com maior incidência nas zonas urbanas, grande dispersão da rede escolar (crianças sobretudo do ensino básico percorrem grandes distâncias para chegar à escola), sem falar das infraestruturas escolares inadequadas existentes em muitas zonas rurais do nosso país.

O SNE estrutura-se em Ensino Pré-Escolar que abrange as crianças dos zero aos 6 anos, o Ensino Primário composto pelo Ensino Primário do 1º Grau (EP1) que vai da 1ª à 5ª classe, o Ensino Primário do 2º Grau (EP2) que abarca a 6ª e a 7ª classes. As crianças devem ingressar no Ensino Primário no ano em que completam os 6 anos de idade (Lei 6/92 de 6 de Maio).

Em Moçambique, ainda há muitas crianças que não completam um Ensino Primário de sete anos, apesar do crescimento do número de crianças que frequentam a escola primária. De igual modo, persiste um longo caminho a percorrer, ou seja, apenas menos de metade das crianças que entram na primeira classe conseguem concluir o Ensino Primário de sete anos (CEPE & FCEP, 2016). O documento explica ainda que de acordo com os dados estatísticos do sector de educação, comparado com as projeções demográficas do Instituto Nacional de Estatística, estima-se que entre 250.000 a 350.000 crianças do grupo etário 6 - 12 anos não frequentam a escola primária e grande parte das crianças fora da escola (cerca de 140.000) têm entre 6 e 7 anos.

Relativamente aos estudos realizados conduzidos por vários organismos, no caso em apresso, pelo Banco Mundial³, comparando os níveis de renda e riqueza no período 2003 e 2008, mostraram que a educação é a base fundamental para a redução da dependência da família, da produção agrícola e para aumento do nível de renda⁴. Lê-se do documento: “o impacto é mais significativo e directo para as pessoas que têm concluído o Ensino Primário do que para os outros níveis de ensino” (Plano Estratégico da Educação, 2012 – 2016, p. 4)

³ Primary Educational Reform in Mozambique: feedback from the Ground, Lucrecia Santibanez e Louise Fox, Maio 2011, Word Bank.

⁴ Uma pesquisa realizada pelo Banco Mundial em 2003, mostra que ter completado algumas classes do Ensino Primário contribuiu para o aumento do nível de consumo per capita nas zonas rurais em 6% e nas zonas urbanas em 12%, enquanto a conclusão do EP1 fez duplicar este efeito.

Como se pode observar, apesar do Ensino Primário constituir base fundamental para o desenvolvimento económico, social e cultural, ainda em Moçambique persistem grandes desafios na cobertura da rede escolar e na retenção das crianças no sistema educativo. Daí, urge a necessidade de redefinição de políticas claras do Sistema Nacional de Educação, de modo a reverter o cenário.

4 CONCLUSÕES

A aquisição de competências para a vida, enquadra-se nos objectivos de Desenvolvimento de Milénio que advogam a necessidade de se ter no mundo pessoas formadas com competências para desenvolver o país (Piedade, 2014). Nesse pressuposto, requer o desenvolvimento de uma concepção de educação que vise não apenas a integração do educando na sociedade, mas a sua formação integral como cidadão e agente transformador do processo contínuo capaz de possibilitar-lhe o desenvolvimento da sua criatividade e da sua capacidade crítica, ajudando-o deste modo na participação activa no processo social, político, cultural e económico da sua sociedade.

A educação em Moçambique, como em qualquer outro país passou por processos de transformações ao longo dos tempos como forma de adaptá-la aos contextos nacionais, regionais e internacionais, com intuito de proporcionar aos cidadãos uma formação com competências que permitam a inserção no mundo globalizado onde o mercado de trabalho é cada vez mais exigente

A educação básica obrigatória e gratuita em Moçambique é um dos grandes desafios que ainda não está ao alcance de todos os necessitados, numa sociedade que se pretende que seja igualitária, se tomarmos em conta de que o direito à educação obrigatória e gratuita é um dos aspectos fundamentais da realização dos direitos humanos. Em Moçambique, ainda há muitas crianças que não completam um Ensino Primário de sete anos, apesar do crescimento do número de crianças que frequentam a escola primária.

Com a privatização e liberalização mesmo que parcial do sistema de ensino moçambicano, abriu-se caminho a duas novas tendências. Por um lado, elas vêm “institucionalizar” e por outro lado, legalizar o processo de criação de escolas de elites económicas, políticas e intelectuais (Castiano & Ngoenha, 2013). Com existência da “linha” de separação, encontramos escolas para os privilegiados e escolas para a maioria e, como consequência, um espaço de divisão do sistema educativo para o mesmo povo, onde uns aprendem com qualidade desejada, isto é, boa qualidade e outros com qualidade muito baixa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barbosa, A. G., Correia, H., Ibraimo, N. M., Nascimento, S. & Laita, M. S. V. (2016). **A Percepção das Competências nos Professores do Ensino Superior**. Revista de Investigação em Educação, Comunicação e Desenvolvimento, 1, 115 – 128.

Belfied, C. & Levin, H. (2004). **A Privatização da Educação – Causas e Implicações**. Lisboa, Portugal:SA Editores, S.A.

Castiano, P. J. & Ngoenha, S. E. (2013). **A Longa Marcha duma “Educação Para Todos” em Moçambique (3ª. ed)**. Maputo, Moçambique: Publifix, Lda.

CEPE & FACEP. (2016). **Ensino Básico em Moçambique: Políticas, Práticas e Qualidade**. Maputo, Moçambique: EDUCAR – UP.

Golias, M. (1993). **Sistema de Educação em Moçambique**. Maputo, Moçambique: Editora Escolar.

Lemmer, L. (2005). **Educação Contemporânea. Questões e Tendências Globais**. Maputo, Moçambique: Textos Editores, Lda.

Lei 6/92 de 6 de Maio. Faz o reajuste da Lei 4/83 de 23 de Marco.

Lei 4/83 de 23 de Marco, Aprova a Lei do Sistema Nacional da Educação.

Mazula, B. (1975). **Educação, Cultura e Ideologia. Filosofia em Moçambique**. Maputo, Moçambique.

MINED (2015). **Relatório sobre os Seis Objectivos da Educação Para Todos: Moçambique**. Maputo, Moçambique.

MINED (2012). **Plano Estratégico da Educação 2012 – 2016**. Maputo, Moçambique.

Parafino, A. C. (2011). **Educação, modernidade e crise ética em Moçambique**. Maputo, Moçambique: Dondza Editora.

Pilette, C. & Pilette, N. (1997). **Filosofia e História de Educação**. São Paulo, Brasil: Editor.

Teixeira, A. (1977). **Educação não é privilégio (4ª. ed.)**. São Paulo, Brasil: Companhia Editora Nacional.

SOBRE A ORGANIZADORA

Paula Arcoverde Cavalcanti - Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Titular Pleno da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), atuando na graduação em Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Letras e na Pós-Graduação em Geografia e Desenvolvimento Territorial. Integra Grupo de Pesquisa - CNPq - Análise de Políticas de Inovação (GAPI), vinculado ao Departamento de Política Científica e Tecnológica da UNICAMP. Atuou como Coordenadora do Curso de Pedagogia (Campus XIII-UNEB), Coordenadora da Pós-Graduação Mestrado em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional e Coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Tem atuado profissionalmente na área Gestão Pública, Análise e Avaliação de Políticas Públicas e de Educação. Autora dos livros “Análise de políticas públicas: um estudo do Estado em ação” e “Gestão Estratégica Pública” e organizadora do Livro: “Educação: Teorias, Métodos e Perspectivas.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acercamiento fenomenológico 265, 266
Adolescentes 23, 78, 82, 84, 86, 88, 90, 175, 239, 270
Aprendizagem autodirigida 205, 207, 208
Arquipélago 66
Atividades lúdicas 136
Autonomia na aprendizagem 205, 206, 207, 208, 210, 211, 212, 213, 215

B

Biopsicosocial 23

C

Carreira 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 82, 83, 228, 229, 232, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251
Ciencias Jurídicas 121, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 165, 169, 171, 261
Ciudadela 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32
Clausura cognitiva 93, 97, 100, 101
Competência 3, 15, 21, 44, 46, 81, 85, 111, 155, 174, 189, 205, 206, 271
Comportamentos adaptativos 1, 5, 8
Construcción social de la realidad 273, 276, 281
Cultura 2, 15, 23, 46, 47, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 63, 64, 66, 69, 70, 73, 93, 94, 97, 99, 100, 101, 115, 122, 127, 128, 132, 138, 144, 178, 195, 196, 202, 217, 219, 223, 224, 231, 240, 259, 260, 264, 266, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 280
Cultura ambiental 55, 56, 63
Cultura de paz 273, 274, 275, 276, 277, 278, 280
Currículo oficial 255, 258, 259, 262
Curso de administração 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264

D

Dança-jogo 135
Derechos humanos 129, 130, 143, 145, 146, 151, 153, 164, 275, 277
Desempenho profissional 164, 186, 187, 188, 189, 192
Desemprego 1, 2, 7
Didáctica 173, 174, 177, 178, 185, 186, 189, 190, 191, 192

Dimensão imaginária 33, 37, 39

Diretrizes Curriculares 255, 256, 257, 258, 260, 261, 264

E

Educação 2, 9, 11, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 79, 82, 85, 88, 89, 90, 91, 93, 96, 100, 101, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 138, 141, 192, 193, 194, 195, 196, 200, 202, 203, 204, 205, 214, 216, 225, 226, 227, 228, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 256, 257, 259, 260, 263, 264

Educação básica 44, 48, 49, 51, 52, 53, 115, 116, 117, 225, 226, 227, 233, 234

Educación 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 30, 31, 32, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 92, 122, 123, 124, 125, 126, 129, 130, 131, 133, 134, 143, 144, 145, 146, 152, 153, 154, 155, 156, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 224, 235, 265, 266, 269, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282

Educación ambiental 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64

Educación Física 172, 173

Educación para la paz 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282

Educación superior 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 27, 122, 123, 124, 125, 126, 129, 130, 134, 155, 174, 185, 186, 188, 190, 192, 193, 277, 281

Enfoque de género 265, 266, 269

Enseñanza 13, 15, 17, 18, 19, 22, 25, 27, 30, 123, 124, 125, 127, 129, 131, 132, 143, 144, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 156, 161, 162, 169, 173, 174, 175, 176, 178, 181, 185, 188, 190, 191, 220, 221, 224, 270, 271, 278

Ensino profissional 78, 79, 80, 82, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91

Ensino superior 11, 54, 195, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 256, 260

Envolvimento 4, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 196, 201

Equidad 16, 23, 122, 125, 126, 129, 130, 152, 265, 266, 269, 271

Equidade 52, 204

Escritura 217, 219, 220, 221, 223, 224, 270, 278

Evaluación 16, 20, 22, 120, 131, 133, 148, 149, 151, 166, 168, 169, 170, 182, 187, 191, 217, 219, 221, 223, 224, 269

F

Fabricação social 93, 95, 96, 97, 99, 100, 105

Filosofia 33, 34, 35, 36, 38, 39, 42, 43, 54, 73, 74, 93, 100, 101, 103, 106, 107, 108, 155, 160, 165, 274, 282

Filosofia da Educação 33, 34, 35, 42, 43, 93, 106, 107, 108

Formação 33, 34, 35, 37, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 52, 53, 80, 81, 88, 91, 93, 97, 99, 101, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 137, 140, 142, 192, 193, 195, 196, 202, 203, 212, 227, 228, 229, 230, 234, 235, 236, 242, 246, 255, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264

Formación axiológica 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 170

Formación inicial 172, 174, 175, 176, 177, 190

G

Giro epistemológico 273, 279

I

Identidad 131, 152, 173, 217, 218, 219, 223, 224, 276, 277

Identidade 7, 33, 34, 35, 37, 42, 43, 83, 95, 101, 139, 238, 241, 245, 246

Ilhas 66

Improvisação 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141

Inclusão 84, 109, 115, 116, 119, 120, 196, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 209

Inclusión 19, 109, 122, 124, 127, 129, 131, 134, 151, 173, 204

J

Jovens 3, 48, 49, 81, 82, 85, 88, 90, 91, 113, 195, 199, 201, 204, 237, 239, 240, 241, 242, 246, 247, 250, 251

L

Leyes sobre educación 13

Literatura 18, 32, 66, 67, 70, 74, 75, 76, 217, 219, 221, 251, 274

Ludicidade 135, 136, 137, 140

M

Memoria 71, 143, 144, 145, 147, 150, 151, 153, 217, 218, 219, 223, 224

Metodología 13, 17, 25, 44, 85, 89, 90, 91, 135, 136, 140, 142, 146, 157, 159, 160, 165, 171, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 194, 196, 203, 209, 214, 217, 223, 258, 265

Moçambique 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 109, 112, 113, 116, 117, 120, 121

Modelo pedagógico 154, 156, 157, 158, 159, 160, 170, 193

Movimentos 66, 139, 140, 141, 230, 233

N

NEE 109, 114, 115, 116, 119, 124, 125, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203

O

Orientaciones curriculares 172, 173, 178

P

PAPIN 225, 226, 227, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 235

Participación de las mujeres 265

Pedagogía 42, 47, 106, 155, 172, 173, 174, 177, 186, 189, 190, 191, 192, 230, 235, 253, 281

Percepção 44, 54, 88, 135, 137, 194

Perfil competencial 13, 14, 15, 17, 18, 19, 21

Perfil de egreso 172, 176, 173, 176, 281

Pessoal da carreira 1, 3, 4, 6, 9, 11, 12

Políticas curriculares 131, 255

Proceso 16, 17, 19, 21, 23, 27, 58, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 148, 152, 154, 155, 156, 158, 159, 161, 162, 164, 169, 170, 174, 181, 183, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 235, 275, 276, 277, 278

Processo de Bolonha 205, 206, 209, 215, 216

Profesores 55, 57, 64, 124, 129, 155, 156, 159, 162, 163, 165, 166, 179, 187, 188, 190, 192, 193, 194, 235, 269

Professores 48, 52, 54, 91, 109, 110, 111, 112, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 135, 192, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 208, 210, 211, 212, 213, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 238, 262

Professores iniciantes 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235

Programa de Inserção Profissional 226, 231, 235

Q

Qualidade de ensino 44, 116, 117, 261

R

Reflexividade ética 237, 239, 247, 248, 251

Reformas 20, 21, 22, 51, 109, 121, 131, 206, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 262, 263

S

Sociedad de la información 179

Sociología 22, 47, 59, 106, 155, 161, 179, 180, 183, 185, 276, 281
Superación profesional 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193
Sustentabilidad 55, 56, 58, 59

T

Teoría fundamentada 13, 14, 16, 17, 21, 22
Transcendentalismo 66, 76
Trayectos formativos 172, 173, 174, 177
TVA 194

U

Universidade 1, 9, 11, 33, 35, 42, 43, 78, 90, 91, 92, 93, 106, 108, 109, 135, 136, 141, 142, 202, 203, 204, 205, 214, 215, 216, 225, 226, 227, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 237, 255, 256, 262, 263, 264

V

Vacuna 23