

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 21225

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 23255

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 24265

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 ORGANIZADORA283

ÍNDICE REMISSIVO284

CAPÍTULO 18

PERCEÇÕES DOS PROFESSORES FACE À TRANSIÇÃO PARA A VIDA ATIVA DE ALUNOS COM NEE¹

Data de submissão: 30/09/2021

Data de aceite: 14/10/2021

Maria Celeste de Sousa Lopes

Instituto Superior de Fafe/ESE
Portugal

<https://orcid.org/0000-0001-8176-5934>

Alfredo Silva

Ministério da Educação /MEC
Portugal

<https://orcid.org/0000-0003-2147-4646>

Elsa Paço

Ministério da Educação /MEC
Portugal

<https://orcid.org/0000-0002-8855-1370>

João Alves

Ministério da Educação /MEC
Portugal

<https://orcid.org/0000-0003-0427-0588>

RESUMO: Atualmente, o processo de transição para a vida ativa dos alunos com NEE deve ser entendido como um processo

¹ Artigo já publicado na REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN eISSN: 2386-7418, 2017, Vol. Extr., No. 07 DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.07.2447>.

que se constrói ao longo do tempo, onde se destaca a relevância do investimento feito por cada um dos agentes sociais (escola, família, sociedade/comunidade) Neste sentido o presente artigo resulta de um estudo que teve por objetivo a análise e reflexão das percepções dos professores sobre o processo de transição para a vida ativa dos alunos com necessidades educativas especiais, na escola inclusiva Assentou numa metodologia quantitativa de caráter exploratório que envolveu, vários agentes educativos.

PALAVRAS CHAVE: TVA. NEE. Percepção. Professores.

TEACHERS' PERCEPTIONS REGARDING THE TRANSITION TO THE ACTIVE LIFE OF STUDENTS WITH SEN

ABSTRACT: The process of transition to the active life of the students with special educational needs, in the inclusive school It was Currently, the process of transition to the active life of students with SEN should be understood as a process that is built over time, highlighting the relevance of the investment made by each of the social agents (school, family, society / community) In this sense the present paper results from a study that had as objective the analysis and reflection of the perceptions of the teachers about based on a quantitative methodology of exploratory character that involved, various educational agents.

KEYWORDS: TVA. SEN. Perception. Teachers.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, o processo de transição deve ser entendido como um processo que se constrói ao longo do tempo, onde se destaca a relevância do investimento feito por cada um dos agentes sociais (escola, família, sociedade/comunidade) para o crescimento e desenvolvimento do indivíduo, seja ou não portador de deficiência. Neste sentido, Soriano (2006) considera que os jovens com necessidades educativas especiais (NEE) necessitam de apoio para fazerem uma transição com sucesso para a vida pós escolar, quando adultos. A escola como responsável pela educação de todos os alunos deve adequar o currículo e dar respostas diferenciadas de forma a não criar insucesso escolar. Nesta perspectiva atribui-se à escola a capacidade para desenvolver percursos educativos diversificados de forma a escapar à exclusão social e escolar, subentendendo-se esta como meio de aprendizagem, onde cada um vê o seu ritmo de aprendizagem, a sua cultura e o seu projeto de vida respeitado.

1.1 A TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR

O termo transição para a vida pós-escolar, transição da escola para a vida adulta ou emprego, existe em vários documentos (nacionais e internacionais). A Declaração de Salamanca (1994) salienta que na preparação para a vida pós escolar os jovens com necessidades educativas especiais “precisam de ser apoiados para fazer uma transição eficaz da escola para a vida ativa, quando adultos. As escolas devem ajudá-los a tornarem-se ativos economicamente e proporcionar-lhes as competências necessárias na vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais e de comunicação da vida adulta, o que exige técnicas de formação adequadas, incluindo a experiência direta em situações reais, fora da escola. O currículo dos alunos com necessidades educativas especiais que se encontram nas classes terminais deve incluir programas específicos de transição, apoio à entrada no ensino superior, sempre que possível, e treino vocacional subsequente que os prepare para funcionar, depois de sair da escola, como membros independentes e ativos das respetivas comunidades” (UNESCO, 1994, p. 34). Por conseguinte, a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais de Educação refere que «a transição para o emprego surge como parte de um longo e complexo processo, que cobre todas as fases da vida de uma pessoa e que necessita de ser orientada da forma mais apropriada. “Uma vida boa para todos” bem como “um bom trabalho para todos” são os fins últimos de um processo de transição bem-sucedido. A transição da escola para o

emprego deve implicar uma contínua participação do aluno, o envolvimento das famílias, a coordenação entre todos os serviços envolvidos e uma estreita colaboração com o sector do emprego» (AEDNEE, 2006, pp. 8, 9). Ambos os documentos contêm ideias análogas, nas quais a transição para a vida pós escolar corresponde a um processo difícil e bastante longo de transferência, habitualmente da escola para a vida adulta, que requer orientação, colaboração e mudanças. Estas dificuldades conduzem-nos para os vários agentes educativos (Família, Professores, técnicos especializados, serviços de saúde, Empresários, colegas de trabalho, entre outros) e para a urgência em pensar o Processo de Transição para a Vida Pós Escolar no quadro da relação Escola-Família-Comunidade, perfilhando uma cultura de colaboração entre dos diversos agentes, defende Afonso (2005, p. 65) e Mendes (2010, p. 75). Assim, a integração do aluno com NEE na sociedade, na formação em posto de trabalho, ou na obtenção de emprego constitui a última fase de um processo firme no tempo, que se inicia na escola, onde uma equipa multidisciplinar (professores, psicólogos, pais, técnicos) assume responsabilidades em cada uma das fases, tendo um só objetivo, promover a sua dignidade enquanto pessoa social. De acordo com Ferreira (2008, p. 24), «a educação centrada na transição dá ênfase ao desenvolvimento de competências para a vida prática, de forma a assegurar uma participação efetiva na comunidade e centrada nos objetivos de cada aluno, uma vida independente após a saída da escola». Nesta perspetiva de adaptação da oferta educativa aos alunos com NEE e às suas capacidades, surgiu o Plano Individual de Transição (PIT), documento que complementa o Programa Educativo Individual (PEI), e que pretende fazer um resumo do projeto de vida do aluno com NEE, perspetivando uma vida social adequada, inclusão efetiva no meio social, familiar ou institucional, promovendo atividades de carácter ocupacional e, preferencialmente, o exercício de uma atividade profissional (DGIDC, 2008). Soriano (2002, p. 10), citando a *European Agency* (2001), diz que “a transição deve implicar uma contínua participação do aluno, o envolvimento das famílias, a coordenação entre todos os serviços envolvidos e uma estreita colaboração com o setor do emprego”.

2 MÉTODO

O estudo realizado pretendeu analisar a perceção, atitude e opinião dos professores na transição para a vida pós-escolar (TVPE) dos alunos com necessidades educativas especiais, a partir de uma metodologia quantitativa. A abordagem quantitativa “procura comprovar teorias, recolher dados para confirmar ou infirmar hipóteses e generalizar fenómenos e comportamentos (Craveiro, 2007, p. 204). Este é um estudo

de caráter exploratório, de tipo descritivo. Coutinho (2014) esclarece que “em todos os planos descritivos o objetivo é recolher dados que permitam descrever da melhor maneira possível comportamentos, atitudes e situações” (p. 298).

Com o intuito de verificar como decorre o processo de TVPE dos alunos com necessidades educativas especiais na escola inclusiva de hoje, avançamos algumas hipóteses e questões de investigação que consideramos pertinente analisar no momento educativo atual. Assim, as hipóteses formuladas para o presente estudo foram: Hipótese 1: Os professores do ensino básico e secundário consideram fundamental mas complexa a prática inclusiva de alunos com NEE na sua sala de aula. Hipótese 2: Os professores estão familiarizados com o processo TVPE.

2.1 PARTICIPANTES

Os dados foram recolhidos em dois Agrupamentos de Escolas (AE) no Norte de Portugal. Assim, a amostra é constituída pelos 35 professores de ambos os agrupamentos, que se disponibilizaram a participar no estudo, tratando-se de uma amostra de conveniência, não probabilística, não representativa da população.

2.2 INSTRUMENTOS

No estudo foram utilizados como instrumento de recolha de dados um inquérito por questionário que apresenta itens de escala Likert de 4 pontos (*1-Nada importante/2-Pouco importante/3-Importante/4-Muito importante*) bem como itens de escala likert de 5 pontos (*5-Sempre/4-Muitas Vezes/3-Algumas Vezes/2-Raramente/1-Nunca*).

2.3 PROCEDIMENTOS

Foram estabelecidos contactos com ambas as Direções dos agrupamentos de escolas, procedendo a um pedido de autorização para implementação do estudo, pedido esse formalizado igualmente por escrito. Nesses contactos foi solicitado o acesso aos participantes do estudo para preenchimento dos questionários.

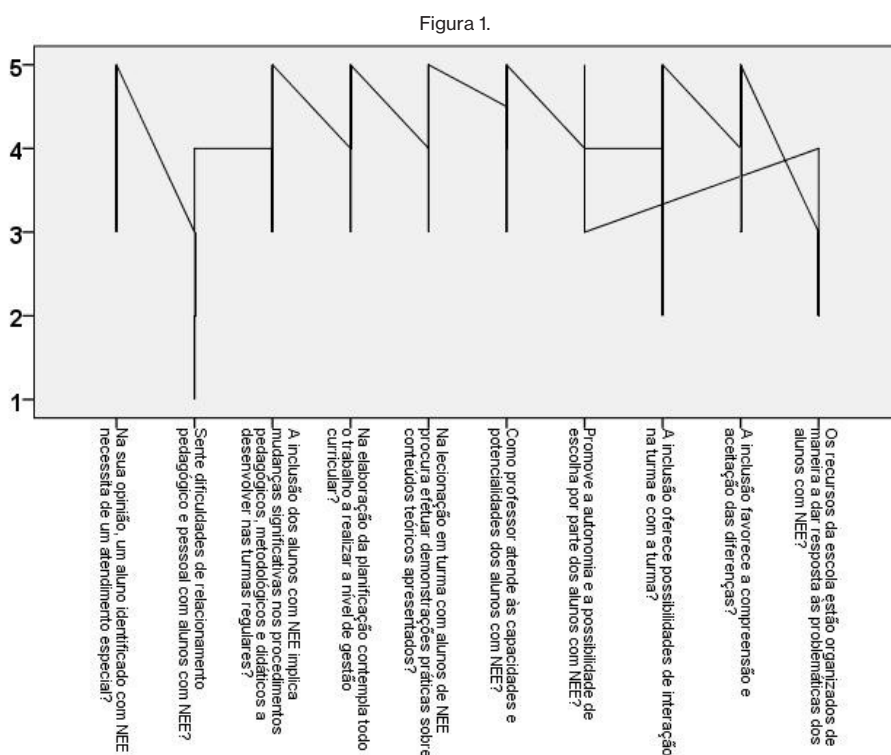
Aos participantes foi pedida colaboração, após explicação dos objetivos do estudo, tendo sido garantidas pelos investigadores a privacidade, confidencialidade da informação recolhida e voluntariedade da participação.

Após a recolha dos questionários, procedeu-se à análise e tratamento estatístico dos dados com recurso ao *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 20.

3 RESULTADOS

De acordo com questões levantadas e por forma a clarificar, aprofundar e valorizar o nosso estudo foram colocadas algumas questões aos professores. Conforme se pode observar na figura 1.

Os dados recolhidos permitem concluir que, globalmente, os professores da amostra apresentam atitudes favoráveis face à inclusão de alunos com NEE, uma vez que os valores totais obtidos se situam acima do ponto intermédio definido. Por outro lado, corroborando este resultado, pudemos verificar que o número de inquiridos com valores atitudinais positivos corresponde a mais de 85 % em todas as escalas exploradas, o que significa que mais de dois terços revelam atitudes positivas.

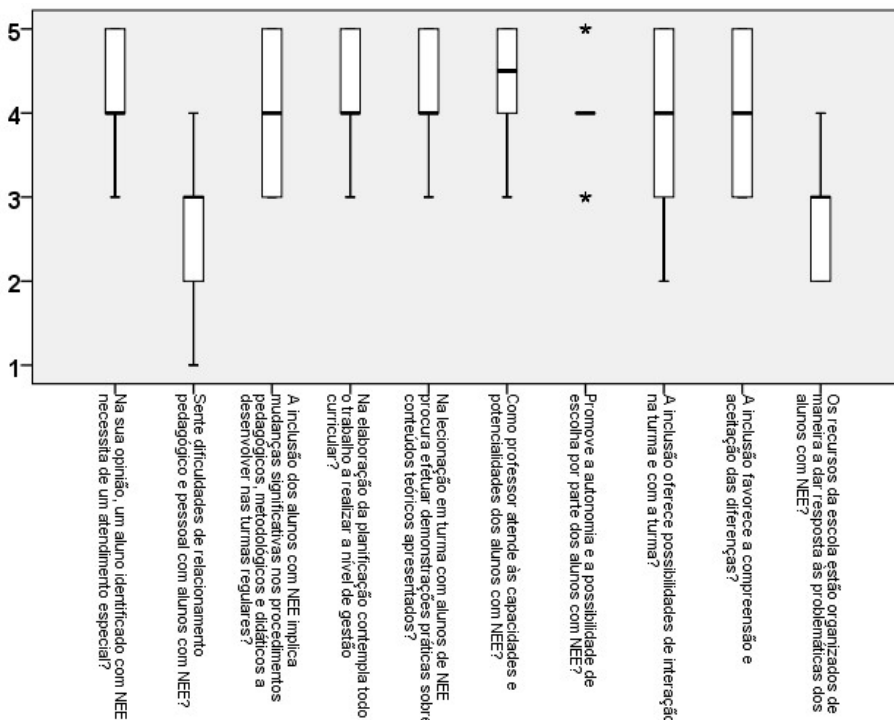


Constamos que 68,% dos docentes considera fundamental no e para o processo de TVPE proporcionar experiências de treino laboral junto da comunidade; 74,3% dos inquiridos considera muito importante delinear um projeto futuro para o aluno com NEE; 67,6% dos docentes questionados acha muito importante desenvolver atividades orientadas para o conhecimento de diversas profissões e, 71,4% dos professores atenta que é muito importante que a escola ensine aos alunos NEE o uso de conhecimentos

relacionados com os transportes e deslocações a pé; 91,4% dos docentes questionados considera muito importante ensinar atividades de integração na vida da comunidade e 57,1% dos docentes julga muito importante promover atividades de ocupação dos tempos livres; 88,6% dos professores considera ser muito importante ensinar competências sociais ao aluno com NEE; 74,3% dos interrogados considera muito importante desenvolver competências de comunicação entre o aluno e os colegas sem NEE; 54,3% dos inquiridos diz ser muito importante que ao aluno portador de deficiência sejam ensinadas competências académicas funcionais; 74,3% dos docentes diz ser muito importante debater com os pais a importância para a melhoria de competências e atitudes no trabalho/escola; 48,6% diz ser muito importante fazer reuniões com serviços oficiais da comunidade que têm responsabilidade no apoio a jovens adultos com NEE.

Relativamente à hipótese um: *Os professores do ensino básico e secundário consideram fundamental mas complexa a prática inclusiva de alunos com NEE na sua sala de aula*, apresentam-se os dados obtidos junto da amostra global.

Figura 2.

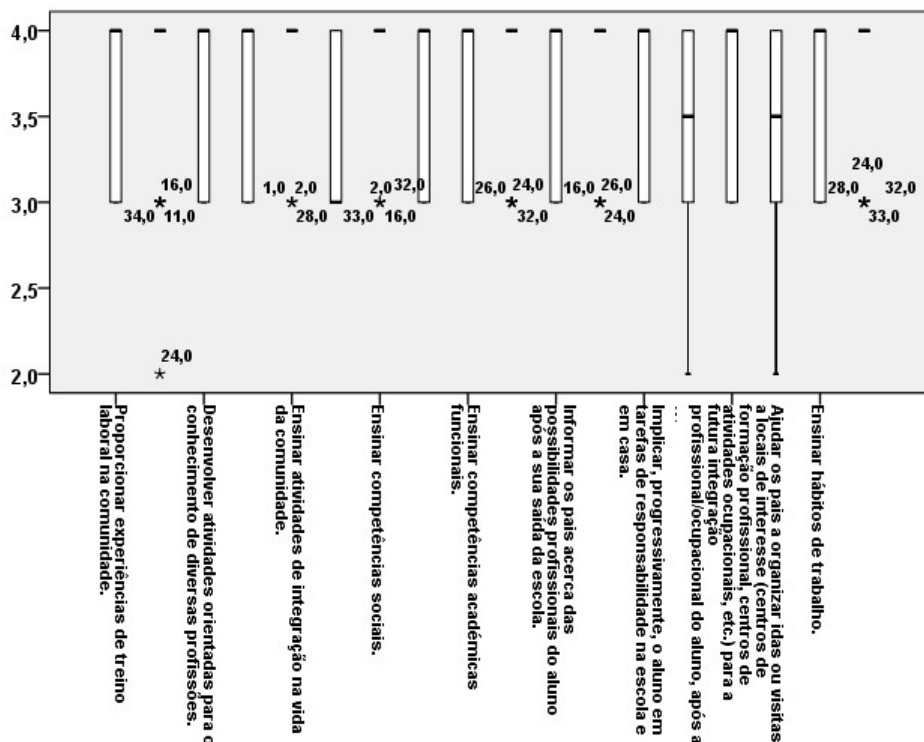


Constatou-se que de acordo com os participantes a hipótese formulada confirma-se, ou seja, os dados referem que, a maioria dos docentes não se sentem seguros

relativamente às suas capacidades e competências para ensinar crianças com NEE. No entanto, estas reservas iniciais por parte dos docentes são facilmente ultrapassadas desde que lhes seja concedida a oportunidade e tenham vontade de trabalhar com estes alunos.

Na análise da hipótese dois: *Estão os professores familiarizados com o processo TVPE*, apresentam-se os dados obtidos junto da amostra global.

Figura 3.



Foi possível apurar que a maioria dos professores inquiridos está a par do processo de Transição para a vida pós escolar.

4 DISCUSSÃO

A análise dos dados permite mencionar que os docentes consideram dispor de mais material do que pessoal e serviços de apoio, sendo no entanto ambos os recursos insuficientes para o sucesso da inclusão. Pelo que, a aceitação de estudantes portadores de deficiência, depende em grande medida do apoio fornecido aos professores. Assim, é necessário e urgente que o Estado reflita sobre estes dados, e invistam mais na inclusão destes alunos, equipando melhor as escolas e disponibilizando técnicos e professores da educação especial. Corroboramos com Costa (2004), quando declara que numa primeira

fase o processo TVPE implica o delinear e o planear de um projeto de vida em que devem estar envolvidos os alunos, a família e a escola.

Assim, a obrigatoriedade da implementação de um PIT, é uma resposta positiva, na organização do processo educativo do aluno e de integração, mas é importante assegurar medidas concretas para a sua efetiva implementação, visto a realidade das escolas serem diferentes e também os jovens com NEE, não constarem como um grupo homogéneo, havendo necessidade de adequar as propostas e medidas adequadas ao seu perfil de funcionalidade para uma eficaz inclusão profissional.

Uma das condições apoiada pelos investigadores é que as escolas juntamente com os professores, coordenadores dos projetos de TVPE sejam dotadas de meios humanos, financeiros e materiais, para promoverem os projetos TVPE. Por sua vez, os jovens com NEE precisam de ser apoiados para fazer uma transição eficaz da escola para a vida ativa, pelo que a TVPE “deve implicar uma contínua participação do aluno, o envolvimento das famílias, a coordenação entre todos os serviços envolvidos e uma estreita colaboração com o setor do emprego” (EADSNE, 2002, p. 10). Tal necessidade conduziu-nos ao facto de os inquiridos considerarem ser muito importante responsabilizar o aluno na escola e em casa, encorajar os pais a contactar outros pais com problemas semelhantes e ensinar hábitos de trabalho.

Estudos recentes (Martinez et al., 2012; Wehman, 2013) apontam para a necessidade de se escutarem pais e alunos e de ambos participarem e intervirem no processo de transição pós-secundário, se se pretende que obtenham sucesso. De acordo com os resultados obtidos no nosso estudo, os professores consideram ser muito importante que exista um trabalho colaborativo e de cooperação entre a escola e o aluno e entre escola e os seus pais ou família para a consecução da TVPE, peça observada vital no processo de transição (EADSNE, 2002; Afonso, 2005; Correia, 2008).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados recolhidos permitem destacar que todos os docentes participantes no estudo, consideram que os professores têm uma atitude positiva face à inclusão e ao processo de TVPE dos alunos com NEE nas escolas do ensino regular. Aludem que os professores fazem um esforço colossal para que a inclusão, bem como, o processo de TVPE se realize com sucesso, mas identificam algumas coerções, sendo de destacar, a escassez de recursos físicos, humanos e materiais dos estabelecimentos de ensino e os reduzidos apoios por parte das entidades competentes e responsáveis por todo este processo. Ao mesmo tempo verificámos que os principais obstáculos se encontram

na relação entre escola e comunidade, elencando-se as seguintes dificuldades: falta de emprego protegido, Centros de Atividades Ocupacionais ou outras alternativas ao emprego normal; falta de oferta de formação, estágio ou emprego por parte das empresas e entidades locais. Seria utópico considerar que vivemos num processo de TVPE real. O que é importante é que cada um de nós, enquanto profissionais de Educação e enquanto pessoas, sejamos indivíduos desprovidos de preconceitos e aceitantes dos outros com todas as suas qualidades e imperfeições, encarando o facto de que um ser humano não é perfeito mas pode ser extraordinário.

REFERÊNCIAS

Afonso, C. M. P. (2005). Inclusão e mercado de trabalho: papel da escola na transição para a vida adulta de alunos com NEE. *Saber (e) Educar*, 10, 53-66. Recuperado de http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/26/SeE10_InclusaoCarlosAfonso.pdf?sequence=1.

Agência europeia para o desenvolvimento em necessidades educativas especiais [AEDNEE] (2006). *Planos Individuais de Transição Apoiar a Transição da Escola para o Emprego*. Victoria Soriano, European Agency for Development in Special Needs Education. [Versão Eletrónica] – Acedido em 03 de novembro de 2016. Disponível em http://www.european-agency.org/publications/ereports/individual-transition-plans-supporting-the-move-from-school-to-employment/itp_pt.pdf.

Alves, F. (2009). *Transição da escola para a vida adulta: experiências de aprendizagem integrada*. Dissertação para grau de Mestre, Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto.

Bairrão, J. (Coord.). (1998). Perspectiva histórica e Conceptual da Educação Especial” In: Os alunos com necessidades educativas especiais. Subsídios para o sistema educativo. Lisboa, Edição do Conselho Nacional de Educação. Ministério de Educação, pp. 15-53.

Blacher, J. (2001). Transition to Adulthood: Mental Retardation, Families, and Culture. *American Journal on Mental Retardation*, 106(2).

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index para a inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Bristol, Center for Studies on Inclusive Education (CSIE), University of Manchester.

Canastra, G. (2009). Transição para a Vida Activa de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: para uma cultura de autodeterminação. *Itinerários*, 2.ª Série, (9), 11-23.

Carvalho, O. & Peixoto, L.M. (2000). *A escola Inclusiva: da Utopia à Realidade*. Braga: APPACDM Distrital de Braga

Conselho Nacional de Educação [CNE] (2014b). Relatório Técnico – Políticas Públicas de Educação Especial. Lisboa. [Em linha]. Disponível em <http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/RelatorioTecnico_EE.pdf>. [Consultado em 21/01/2017].

Correia, L.M. (1997) *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L.M. (1997). Colaboração: *Um Pressuposto Para o Êxito da Inclusão*. O Docente, Edição especial, pp. 9-11.

- Correia, L.M. & Martins, A.P.L. (2000). *Uma Escola Para Todos: Atitudes dos Professores Perante a Inclusão*.
- Correia, L.M. (2003a). O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou Quando a Inclusão quer Dizer Exclusão. IN L.M. Correia (Org) Fonseca. V. (1996). *Aprender a Aprender*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Correia, L. M. (2003). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In: L. M. Correia (org.), *Educação Especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto, Porto Editora, pp. 11-39.
- Correia, L.M. (2008a). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de alunos com NEE*. Um Guia para Educadores e professores. Porto, Porto Editora.
- Correia, L.M. (2008b). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais* (2.ª ed). Porto, Porto Editora, p. 47.
- Correia, M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Um Guia Para Educadores e Professores. Porto, Porto Editora.
- Costa, A. (2004). *Educação e transição para a vida pós-escolar de alunos com deficiência intelectual acentuada: caracterização das respostas educativas proporcionadas aos alunos dos 2º e 3º ciclos com currículos alternativos ao abrigo do DL 319/91*. Lisboa, Ministério da Educação. Disponível em <http://www.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Relatorio_transicao.pdf>. [Consultado em 20/01/2017].
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Decreto-Lei n.º 46 (Lei de Bases do Sistema Educativo - LBSE), de 14 de outubro do Ministério da educação Diário da República: I série, nº 237 (1986). (artigo 7º) Acedido a 19 nov. 2016. Disponível em www.dre.pt
- Decreto-Lei n.º 319, de 23 de agosto do Ministério da educação, Diário da República: I série, nº 193 (1991). Acedido a 19 nov. 2016. Disponível em www.dre.pt.
- Decreto-Lei n.º 3, de 7 de janeiro do Ministério da educação, Diário da República: I série, nº 4 (2008). Acedido a 19 nov. 2016. Disponível em www.dre.pt.
- Direção Geral De Inovação E De Desenvolvimento Curricular (2008). *Educação Especial - Manual de Apoio à Prática*. Lisboa, Ministério da Educação.
- Ferreira, S. S. (2008). *Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Viseu: Psicossoma.
- Fonseca. V. (1996). *Aprender a Aprender*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Henriques, I. (2010). *Avaliação do impacto de um software educativo na aprendizagem de uma criança com necessidades educativas especiais*. Tese em Multimédia em Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Jiménez, R.B. (1997a) Educação Especial e Reforma Educativa. IN R. Batista (Coord.) *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dina Livro
- Lopes, M.C. (2012). Lopes, M.C. (2012). Decisões na educação especial. In Alves e Neto (Org), *Decisão percursos e contextos* (pp.217- 218). Porto: JSAMED, Medicina e Formação Lda.

Madureira, I. (2005). Avaliação Pedagógica: Processos de identificação de necessidades educativas especiais. In: *Sim-Sim (Coord.). Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* Lisboa, Texto Editores, pp. 27- 46.

Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Martinez, D.C. et alii. (2012). *Parent Involvement in the Transition Process of Children with Intellectual Disabilities: The Influence of Inclusion on Parent Desires and Expectations for Postsecondary Education*, *The Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities* Vol. 9. N. 4, pp. 279-288, [Em linha]. Disponível em <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jppi.12000/pdf>>. [Consultado em 30/01/2017].

Mendes, M. da C. R. (2010). *Transição Para a Vida Adulta dos Jovens com Deficiência Mental – Respostas educativas e organizacionais das escolas do 2.º e 3.º ciclo*. Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.

Niza, S. (1996). *Necessidades Especiais De Educação: Da Exclusão À Inclusão Na Escola Comum*. Lisboa, Instituto De Inovação Educacional.

Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais Na Sala De Aula: Um Guia Para Professores*. Porto, Porto Editora.

Sanches, I. R. (1996). *Necessidades Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos no Quotidiano do Professor*. Porto: Porto Editora.

Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspetivas e conceitos*. *Revista Lusófona de Educação*. (8), pp. 63-83.

Soriano, V. (Ed.). (2002). *Transição da Escola para o Emprego: Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países Europeus*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

Soriano, V. (Ed.). (2006). *Planos Individuais de Transição: Apoiar a Transição da Escola para o Emprego*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

UNESCO. (1994). *Necessidades Educativas Especiais: Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Adaptado pela Conferência Mundial da Unesco sobre necessidades educativas especiais. Edição do Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.

Wang, M. (1997). *Atendendo Alunos Com Necessidades Especiais: Equidade E Acesso*. In: M. Ainscow, G. Porter & M. Wang (Eds.), *Caminhos Para As Escolas Inclusivas*. Lisboa, Instituto De Inovação Educacional, pp. 49-67.

Wehman, P. (2013). *Career Development and Transition for exceptional Individuals* Hammill Institute on Disabilities, vol. 36, n.º. 1, Maio, pp. 58-66, [Em linha]. Disponível em <http://cde.sagepub.com/content/36/1/58.full.pdf+html>>. [Consultado em 30/01/2017].

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
Desempeño profesional 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