

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



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

CIUDELAS 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 10

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO CATALISADOR DA INCLUSÃO ESCOLAR

Data de submissão: 15/10/2021

Data de aceite: 22/10/2021

Mónica Simão Mandlate

Universidade Eduardo Mondlane

Faculdade de Educação

Departamento de Formação de

Professores e Estudos Curriculares

<https://orcid.org/0000-0001-8325-6295>

RESUMO: A formação de professores como catalisador de inclusão escolar fortalece competências e habilidades, convicções e atitudes educativas que resgatam o papel e a missão da escola atual. A formação equilibra os objetivos educacionais e as competências profissionais, evitando assim, o colapso das reformas e as inovações curriculares pregadas e não praticadas. A pesquisa quant-qualitativa que integrou o estudo de caso com uma amostra global de (N=369) participantes dos quais (N=285) professores questionados; (N=35) formadores entrevistados e 50 professores observados suas aulas. Trata-se de uma reflexão no quadro de integração de crianças marcadas por situações graves de exclusão escolar. Mudanças radicais nas políticas educativas e o compromisso educacional para Moçambique são um imperativo incontornável para combater a exclusão social.

PALAVRAS-CHAVE: Formação. Professores. Inclusão. NEE.

TEACHER TRAINING AS A CATALYST FOR SCHOOL INCLUSION

ABSTRACT: The training of teachers as a catalyst for school inclusion strengthens skills and abilities, convictions and educational attitudes that rescue the role and mission of the current school. Training balances educational goals and professional skills, thus avoiding the collapse of reforms and curricular innovations preached and not practiced. The quantqualitative research that integrated the case study with a global sample of (N = 369) participants of which (N = 285) teachers questioned; (N = 35) trainers interviewed and 50 teachers observed their classes. It is a reflection on the integration of children marked by serious situations of school exclusion. Radical changes in education policies and the educational commitment to Mozambique are an imperative to combat social exclusion.

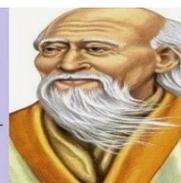
KEYWORDS: Formation. Teachers. Inclusion. SEM.

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS

"Se deres um peixe a um homem faminto, vais alimentá-lo por um dia.
Se o ensinares a pescar, vais alimentá-lo toda a vida."

Lao Tzé

Peixe Pintura & Música



O que as pessoas com deficiência precisam não são donativos mas sim educação e instrução para viver sem depender de terceiros. De acordo com o relatório mundial sobre deficiência (2011, p.21) “muitas pessoas com deficiência não têm acesso igualitário à assistência médica, educação, e oportunidades de emprego, não recebem os serviços correspondentes à deficiência de que precisam, e sofrem exclusão das atividades da vida cotidiana”. Guiomar de Mello (2005) defende que a escola de qualidade é aquela que todos entram e todos aprendem, o que não acontece na escola moçambicana.

“Não escolha ser professor,
até que você esteja
preparado para isso”
(Angela Merkel)

O papel do professor tem criado tensões em torno das questões técnicas, pedagógicas e políticas Sponholz (2003). No seguimento dos escritos do José Pacheco (2012) sobre os estudos curriculares, o paradigma da modernidade e pós-modernidade, o currículo está associado à inovação. A mudança que se pretende sucessiva e permanente está relacionada com a formação de professores que é apontada como uma das principais razões do fracasso educacional. Sponholz (Ibid.) refere que a negligência está na origem do desenvolvimento das qualidades que o professor precisa para que possa se tornar um verdadeiro ator curricular. Acrescentando ainda que o ensino é muito mais que uma profissão. Uma missão que exige comprovados saberes no seu processo dinâmico de promoção da autonomia do ser de todos os professores (Ibid.). Este artigo traz uma reflexão do impacto da formação de professores como atores catalisadores na perspetiva da educação inclusiva.

2 PROFESSÃO DOCENTE: ENTRE AUTONOMIA PROFISSIONAL E PRESTÍGIO SOCIAL

Diz-me e eu esquecerei!
Ensina-me e eu lembrar-me-ei!
Envolve-me e eu aprenderei!
(Provérbio Chinês)

A profissão docente constituiu-se graças à intervenção e o enquadramento do Estado que substituiu a igreja como entidade de tutela do ensino António Nóvoa (1992). As escolas são instituições de afirmação profissional criadas pelo Estado para controlar o corpo docente que conquista uma importância acrescida para a escolarização de massas. As escolas legitimam o saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma conceção dos professores centrada na reflexão, na difusão e na transmissão do conhecimento como produtores do saber, saber fazer, saber estar e saber ser (Ibid.).

Mudanças ocorrem em vários níveis de formação de professores desde “a consolidação das instituições de formação de professores, o incremento do associativismo docente, a feminização do professorado e as modificações na composição socioeconómico do corpo docente”. Período caracterizado pelos mecanismos de controlo dos professores, mas também uma maior afirmação autónoma da profissão docente. “Formar o Homem novo” permitiu aos professores maior prestígio, qualificação e autonomia na profissão docente (Ibid., p.3).

O controlo administrativo e ideológico ilustra claramente a presença do Estado no campo educativo. “O poder político é, por definição, incompetente para exercer a função educadora” (Ibid., p.4). No diálogo com Adolfo Lima, (1915, pp. 360-361) “o recrutamento de professores só pode ser feito por quem conheça perfeitamente as necessidades do ensino, de igual forma que o recrutamento de técnicos só pode ser conscientemente feito pelos seus iguais” (Nóvoa, 2003, p. 4).

No dizer de Eusébio Tamagnini, (1930, p. 94) “Se o currículo deve indiscutivelmente considerado da competência do Estado, o mesmo não se pode afirmar dos programas dos cursos que devem constituir atribuição exclusiva dos corpos docentes”. A organização do plano do estudo, quer dizer a formação dos objetivos é da inteira competência do Estado mas a seleção dos métodos, materiais e a sua concretização cabe exclusivamente aos professores (Nóvoa, 2003, p. 4).

Analisando os discursos pode-se entender que ambos têm perspectivas educativas e ideologias diferentes mais coincidem na necessidade de delimitar o espaço de autonomia da profissão docente com base na especialização adquirida em instituições de formação. Adolfo Lima fala da necessidade da descentralização do poder – atribuindo competências aos órgãos legitimados para fazer o recrutamento de professores, atividade que deve ser realizada por entidades credenciadas e com experiências comprovada. Eusébio Tamagnini fundamenta a concretização pedagógica do ensino. É aqui onde se produz a profissão docente. Mas do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento chave da consolidação e da configuração profissional (Eusébio Tamagnini, 1930).

No entender da Dulce Almeida (2007, p.336) “formar professor é muito mais que informar e repassar conceitos. É prepará-lo para o outro modo de educar, que altere sua relação com os conteúdos disciplinares e com o educando”. Para (Carlos Libanêo, s/d) a profissão de professores combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. Para o didático é difícil pensar em educar fora de casos concretos e da realidade definida.

Eusébio Tamagnini (1930) defende o princípio do equilíbrio entre as três dimensões essenciais na formação de qualquer professor: “preparação académica, preparação profissional e prática profissional” (Nóvoa, 2003, p. 6). A formação de professores tem gerado conflitos e debate nos últimos anos no concernente às competências exigidas tanto do corpo docente quanto dos graduados de todos os níveis de ensino. No olhar do Nóvoa (2002, p.23) “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”. Mas a troca de experiência e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútuo onde cada professor exerce a função de formador e de formando simultaneamente (Nóvoa, 1997).

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo (Nóvoa, 1995) pois, ser professor para diversidade escolar exige muito mais do professor, porque a deficiência não é um obstáculo para o sucesso escolar.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo de natureza quanti-qualitativo, que integrou o inquérito por questionário com perguntas fechadas e por entrevista semiestruturada com perguntas fechadas e abertas, coadjuvado com a observação de aulas aos professores do ensino básico e formadores de professores, teve uma amostra global de (N=369) indivíduos, dos quais (n=285) professores que responderam ao questionário, (n=34) formadores responderam a entrevista e (n=50) professores cujas suas aulas foram observadas. Em anexo encontra-se o quadro resumo dos procedimentos metodológicos.

Quadro n.º1 Resumo do Itinerário Metodológico.

Tipo de Estudo	Natureza do estudo	Método do estudo	Técnicas de recolha de dados	Técnicas de Análise de Dados	População alvo	Delimitação da amostra	Amostra
Empírico	Quanti- Qualitativo	Estudo de casos Múltiplos do tipo descritivo	Questionário e Entrevista Semiestruturada Observação de aulas	Inquérito por: Procedimentos estatísticos e análise de conteúdo	Professores do EB e Formadores dos IFP Moçambique	Zona: Norte: Nampula Centro: TETE Sul; Gaza	Questionário 285 Entrevistas: 34 Observação de aula: 50
Ética investigativa	Primamos pela honestidade, estabelecemos acordos, explicando a nossa responsabilidade como investigadores e solicitando a livre e espontânea colaboração dos intervenientes no processo, antes de iniciar a investigação. Garantiu-se igualmente a confidencialidade e o anonimato da informação que obtivemos e solicitou-se a autorização das instituições a quem pertencem os participantes e conteúdo do estudo. Para além destes princípios, respeitou-se ainda as regras fundamentais de toda a investigação científica, a fidelidade, confidencialidade aos dados recolhidos e aos resultados a que se chegou. Os questionários decorreram num ambiente satisfatório se considerarmos que as dificuldades de contato, compreensão do próprio questionário fazem parte do processo investigativo.						

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS EMPÍRICOS

Constituição da República de Moçambique

(20 de Junho de 1975 - artigo 15; 2 de Novembro de 1990 – artigo 52; 16 de Novembro de 2004 – artigo - 88)

Cruzando os vários instrumentos usados na recolha de dados concluímos que desde a proclamação da Independência Nacional em 1975, vigora o único princípio constitucional que coloca a educação como um direito fundamental de cada cidadão. Este preceito está traduzido nas políticas educativas, onde a educação é considerada um instrumento para a afirmação e integração do indivíduo na vida social e económica. É nesta linha que o ensino básico desempenha um papel importante no processo da socialização das crianças, na aquisição de conhecimentos, habilidades e valores e atitudes fundamentais para o desenvolvimento harmonioso da sua personalidade. Esta afirmação é também fundamentada por Seepe (1994), para que “as crianças do amanhã devem não só estar preparadas ao mundo em mudança, mas também devem preparar-se para criar novas mudanças em benefício da humanidade”.

Lei 4/83 de 23 de Março; Lei 6/92 de 6 de Maio; ambas do Sistema Nacional de Educação

Com vista a acomodar os princípios constitucionais, o Ministério de Educação publicou a Lei 6/92 de 6 de maio do Sistema Nacional de Educação (SNE), no seu artigo 29, que define o Ensino Especial como sendo “a educação de crianças e jovens com deficiência física e mentais ou de difícil enquadramento social que se realiza de princípio através de classes especiais dentro das escolas regulares”. Enquanto a Lei 4/83 de 23 de março do SNE, que no seu artigo 18, define Ensino Especial como sendo “a educação de crianças e jovens com deficiência física e mentais ou de difícil enquadramento social que se realiza em escolas especiais”.

A nova lei traz uma novidade. Ao invés de o ensino especial continuar nas escolas regulares volta para as instituições do ensino especial como acontecia desde a criação deste tipo de ensino em Moçambique em 1975.

Percebe-se também nesta nova Lei que foi reajustada para permitir adequar o ensino às condições sociais económicas do país. Na medida em que tinha como objetivo “proporcional uma formação que permitisse a integração das crianças e jovens na sociedade e na vida laboral”, o que não acontecia anteriormente. Os pais prefeririam esconder seus filhos com deficiências dentro das suas residências.

Enquanto Portugal a prova através da Portaria nº 1103/97 de 3 de Novembro, a Lei nº 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo – que estabelece que a

educação especial deve organizar preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, podendo também processar-se em instituições específicas, quando assim o exigir o tipo e o grau de deficiência do aluno.

A outra leitura que se pode fazer por parte do documento Ministerial de 1992 é que houve uma espécie de manifestação de interesse em integrar crianças com NEE nas escolas regulares, mas que depois fracassou. As razões que ditaram o recuo podem-se presumir que seja talvez a guerra que devastou o país, no período de dezasseis anos e que as escolas do ensino básico nessa altura, não estavam em condições de receber e integrar crianças com NEE, uma vez que o país estava em chamas. Lembrando que está lei foi criada e entrou em vigor antes da assinatura do Acordo Geral de Paz, em 4 de Outubro de 1992.

Mas também, o Ministério de Educação ao tomar esta decisão que se pode considerar drástica na medida em o país só tinha três Escolas Especiais a nível nacional – a Escola Especial n° 1 vocacionada para atender crianças com problemas de surdez; Escola Especial n° 2 preparada para crianças com problemas mentais, todas na cidade de Maputo e a Escola Especial n° 3 especializada para crianças com deficiência visual, situada na província de Sofala.

Portanto, ao incumbir a educação das crianças com NEE para as Escolas Especiais equivale dizer fiquem sem direito à educação. Lesando desta forma os princípios dos Direitos Humanos, no seu artigo 26 que diz “Toda a pessoa tem direito à educação. “Ao nosso ver a educação devia ser a plena expansão da personalidade e o reforço dos direitos do homem”. E aos princípios da Declaração de Salamanca “cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem (...)”.

Em relação à avaliação das aprendizagens dos alunos com NEE, a lei não especifica nem adianta qualquer orientação.

Reforma Curricular no Ensino Básico 2004

Em 2004, o Ministério de Educação introduziu o novo currículo do ensino básico com objetivo de tornar o ensino mais relevante e responder as demandas impostas pelas conjunturas socioculturais, económicas e políticas. Um ensino que pudesse formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da família, da comunidade e da sociedade. Todavia os resultados contrariaram a expectativa do governo.

Revisão do Currículo do Ensino Básico, (SACMEO, 2007; INDE, 2010)

As políticas de ensino e de formação de professores são cada vez mais encaradas como um “bem global” que fomentam a colaboração entre os países e adoção de medidas políticas com base em elementos concretos, (Caena, 2014).

Volvido mais de dez anos da implementação do currículo do ensino básico, os resultados da avaliação no âmbito do SACMEO (2007) e da avaliação da implementação dos programas do 1º e 2º ciclo do ensino básico INDE (2010) revelaram que grande parte de alunos do ensino primário termina o 1º ciclo sem saber ler e escrever. O que dá entender que as políticas educativas do país têm lacunas que precisam ser revistas e reajustadas de modo a favorecerem à missão e o papel da escola atual.

De acordo com Dias (2016, p.11) um dos maiores desafios educacionais tem sido a “criação de currículos que sejam adequados a países com muita diversidade cultural e desigualdades socioeconómicas”. Para a autora, um dos maiores desafios educacionais para os “Estados africanos é desenvolver currículo que atendam às necessidades de uma população diversificada e heterogénea, em países pobres” (Ibid. p.11). Estes países, no “período pós-colonial, democratizaram e massificaram a educação, na tentativa de aumentar o acesso à educação para todos” (Ibid. p.11).

Dia (Ibid. p.17) defende que os estudos curriculares devem contribuir para a elevação da qualidade da educação, por meio da introdução de inovações e mudanças curriculares pois para a autora a melhoria da qualidade do ensino terá repercussões muito positivas no crescimento económico e na redução da pobreza nos países africanos.

Viñao (2001 e 2002) para uma reforma ter êxito, é necessário conquistar os professores para as mudanças que se querem introduzir e desenvolver um trabalho continuado com eles. (Hargreaves, 1998) sugere que é necessário ter em conta as culturas docentes no interior da cultura escolar e as formas gerais que estas culturas docentes apresentam, pois, os professores desempenham um papel fulcral na escola.

Plano Estratégico de Educação (PEE) 1999 – 2003;
2006 – 2010/11; 2012/2016

O Plano Estratégico de Educação (1999 – 2003, 2006/2010/11 na área do Ensino Especial tinha como objetivo “promover o direito de todas as crianças frequentar a educação básica, incluindo aquelas que apresentam dificuldades de aprender ou que sejam portadoras de necessidades educativas”. Para alcançar este objetivo o Ministério de educação traçou como estratégias de implantação a melhoria dos serviços prestados às crianças com NEE baseada no princípio de inclusão com sucesso, quer dizer integrá-las na rede do ensino regular.

Para materialização do princípio de inclusão com sucesso, o Ministério de Educação, definiu como estratégia formar professores, reforçar a gestão das escolas

e a ligação sólida com as comunidades. No mesmo âmbito de inclusão com sucesso foi lançado o programa “Escolas Inclusivas” em 1998.

O Plano Estratégico de Educação 2012/2016, o Ministério de Educação reafirma a necessidade de as crianças com NEE estudarem juntas com as outras no ensino regular, ao invés de serem segredas e separadas e discriminadas, o objetivo de assegurar que todas as crianças tenham oportunidade de concluir uma educação básica de sete classes com qualidade.

Mas este esforço do Ministério de Educação não foi acompanhado pelas políticas de formação de professores de qualidade, senão vejamos:

Em 1992 a procura de professores disparou, particularmente para o ensino básico. A média de exigência anual de novos professores para este nível era de dez mil professores, (PEE, 2006 – 2010/11). Embora esforços tenham sido feito para aumentar o número de professores, a expansão ainda era baseada no recrutamento de professores sem formação psicopedagógica. Os Centros de Formação de Professores Primários (CFPP) formavam nessa altura professores de 7^a+ 3 anos, com uma média de graduados anual equivalente a vinte mil professores. E os Institutos de Magistério Primário, com ingresso de 10+ 2 anos, graduavam por ano cerca de três mil professores por anos, na sua maioria de instituições privadas, (PEE, 2006 – 2010/11).

Com as péssimas condições que o emprego de educação oferece para os professores em Moçambique, muitos professores, associado também ao crescimento económico que criou novas oportunidades neste período (PEE, 2006 – 2010/11), muitos professores optaram em deixar a educação por empregos melhor remunerados, agravando desta maneira a situação de crise de professores no país. O número de professores por recrutar está aquém das necessidades do país para garantir os salários e outros serviços escolares.

Consequentemente o rácio professor/aluno aumentou consideravelmente de 62/1 em 1999 para 74/1 em 2005 no ensino primário. Enquanto o rácio/aluno sala aumentou de 83/1 para 90/1 em 2005, (PEE, 2006 – 2010/11). Com a forma de minimizar a situação de falta de recursos, adotou-se o sistema de três turnos que se traduz na redução das horas de lecionação efetiva que os professores podem dar e têm efeitos adverso no desempenho dos alunos. Não se podia falar de qualidade de ensino nestas circunstâncias muito menos olhar para as particularidades das crianças e seus ritmos de aprendizagem. A realidade noutros países que apostam na educação é bem diferente, como por exemplo em Portugal o número de alunos por turma não atinge 30 no ensino básico, como esclarece o artigo 19 do despacho normativo n° 7/2015, no seu ponto quatro:

“As turmas que integrem alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, cujo programa educativo individual o preveja e o respectivo grau de funcionalidade o justifique, são constituídas por 20 alunos, não podendo incluir mais de dois alunos nestas condições.”

Em 2005, a qualidade de ensino continuou com grande preocupação para as autoridades da educação e muito em particular para a sociedade. A educação é a chave para uma vida melhor para todas as crianças e a base de toda sociedade robusta – entretanto, ainda existem grande número de crianças excluídas no processo escolar. Para realizar todos os nossos objetivos de desenvolvimento, é necessário que todas as crianças estejam na escola e aprendendo.

Baixa Qualidade de Ensino e Carências em Moçambique. De quem é a responsabilidade?

A política educativa de Moçambique define a educação básica como um direito universal. Em 1998, o Ministério de Educação iniciou, com o apoio da UNESCO, o Projeto das Escolas Inclusivas para combater a exclusão e promover a escolaridade para todas as crianças.

Apesar do incremento da UNESCO ainda é frequente encontrar em algumas escolas professores sem noções básicas da abordagem inclusiva, no entanto segundo o regulamento geral do ensino básico, artigo 42 no seu ponto quatro recomenda a identificação das crianças especiais logo no ato da formação de turmas, RGEB, (2008) e o Decreto -Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, no seu artigo 6º ponto 5, do governo Português refere que “a avaliação deve ficar concluída 60 dias após a referenciação com a aprovação do programa educativo individual pelo conselho pedagógico da escola ou do agrupamento de escolar”.

Professores bem formados e motivados são essenciais para o ensino de qualidade. Existe uma variedade de programas para a formação inicial, com administração separada, deferentes níveis de entrada, diferentes durações e varias modalidade. A maior preocupação reside nas implicações óbvias de uma tal diversidade em termos de qualidade, eficiência e custo. Segundo Ingvarson e Rowe (2007), a capacidade da profissão docente para definir, avaliar e certificar um ensino de alta qualidade é fundamental não só para a aprendizagem dos alunos, mas também para a valorização da profissão através da estipulação de salários competitivos ou da criação de percursos profissionais atractivos.

Estes modelos de formação de professores na sua maioria produzem professores de franca qualidade aliás Pacheco (2015) considera que qualidade, eficiência e prestação de contas são termos que alteram por completo as políticas e práticas de formação de professores. Associado também às escassezes de meios e matérias didáticos e a ausência

de apoio pedagógico. Transformando as aulas em um autêntico estudo bíblico, valendo-se pelo método didático centrado no professor, que enfatiza a repetição e a memorização, mas do que em abordagens centradas no aluno que encorajam o pensamento criador e o ensino baseado em capacidades. Como é fácil a tirar as culpas, o professor é o malvisto nesta situação. Mas a educação é sobretudo a responsabilidade do Estado, tendo em conta que a educação é um bem público que gera importantes benefícios não somente para a pessoa na sua singularidade, mas também para os processos de desenvolvimento de uma noção sã e sustentável social, política economicamente.

Darling-Hammond (2008) sustenta que a qualidade do ensino surge associada a um bom ensino no sentido de fazer com que os alunos aprendam, em função das exigências da disciplina, dos objetivos pedagógicos e das necessidades dos alunos num determinado contexto:

“A qualidade do ensino é, em parte, uma função da qualidade do professor – conhecimento, destrezas e disposições do professor – mas é também fortemente influenciada pelo contexto de ensino. (...) Um professor “de qualidade” pode não ser capaz de proporcionar um ensino de qualidade num contexto onde se verifica um desfasamento entre as exigências da situação e o seu conhecimento ou destrezas (...) Por exemplo, um professor preparado para ensinar alunos do ensino secundário pode não ser capaz de ensinar alunos mais novos; um professor que é capaz de ensinar alunos com elevadas destrezas e competências pode não ser capaz de ensinar alunos que têm dificuldades ou que não dispõem em casa dos recursos que o professor está habituado a assumir que existem” (Ibid., p. 4).

O autor ressalta ainda um outro aspeto da qualidade do ensino: as condições em que ele se realiza. Se um professor de qualidade não possuir materiais curriculares relevantes, equipamentos, uma razoável dimensão das turmas e oportunidades para planificar com outros colegas, etc., a qualidade do ensino pode ser menor, apesar de a qualidade do professor ser elevada. Como refere ainda a autora, “Muitas das condições do ensino estão fora do controle dos professores e dependem dos sistemas político e administrativo em que eles trabalham” (Ibid. p.5). E, mais a qualidade dos professores pode aumentar a probabilidade de um ensino de qualidade, mas não o garante por si só, acrescenta:

“As iniciativas para desenvolver um ensino de qualidade devem ter em consideração não só o modo de identificar, recompensar e utilizar as destrezas e competências dos professores, mas também o modo como se podem desenvolver contextos de ensino que permitam aos professores realizar boas práticas. (...) Assim, as políticas que constroem os contextos de ensino devem ser ponderadas a par das qualidades e papéis dos professores” (Ibid. p.5).

Os professores não estão preparados para lidarem com alguns dos desafios que o sistema escolar lhes coloca, tais como a realidade de ensino em turmas mistas (turmas com alunos de classes diferentes); o ensino em turmas numerosas e sem materiais

didáticos, um ensino com turmas ao ar livre), com alunos de famílias bastante carenciadas. Como isso não bastasse um ensino com professores com baixo moral, traduzidos em salários baixos muitas vezes com meses de atraso e sem habitação condigna e também um ensino com uma diversidade de alunos.

Daí que Lawes (2014) argumenta que novas orientações são precisas na formação de professores, tornando-se imprescindível integrar quer curriculistas, que investigas as práticas escolares, quer professores, que integram nas suas práticas as abordagens teóricas. E sugerem uma ampla discussão internacional com o mapeamento dos problemas que existem em função das políticas transnacionais. Abandonar o ensino e dar prioridade a outras atividades que garantam o seu bem-estar é o que lhes resta. Mas como a educação é o maior empregador e para conseguir um emprego nos dias de hoje não nada fácil os professores vão contraindo depressões e angústias.

A implementação da inclusão escolar em qualquer sociedade é complexa e exige competências e habilidades adicionais dos professores para lidar com diferentes habilidades físicas e cognitivas dos seus alunos. A educação inclusiva requer um ensino e aprendizagem centrada no aluno. Ao mesmo tempo, que é necessário uma atenção especial às características físicas da própria infra-estrutura da escola, com vista a promover uma melhor participação dos alunos com NEE nas escolas regulares, bem como promover uma melhor integração da abordagem da educação inclusiva para a diversidade nas políticas e regulamentos que orientam a gestão da escola e na formação de professores para os subsistemas e níveis de ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser professor em tempos de inclusão escolar, exige muito mais do que a criatividade do professor. A mudança de atitudes a todos os níveis de decisão político administrativo, a flexibilização do currículo, a avaliação das aprendizagens e de pensar em educação em todos os tempos são uma necessidade de controlo permanente. Neste sentido as instituições de formação de professores precisam se reorganizarem desde a selecção de modelos para formação de professores, a qualidade do material de ensino (módulos e outros equipamentos); a selecção minuciosa dos instrutores e de candidatos a professores. Se tomarmos em conta que formar professor é prepará-lo para o outro modo de educar fora dos parâmetros pré concebidos.

Apesar de existirem documentos normativos que regulam o ensino e o discurso político enfatizar a inclusão de crianças com necessidade educativas especiais, isto não se concretiza na sala de aula. Os dados empíricos revelaram que os professores do ensino

básico não têm conhecimento dos principais documentos que regem o funcionamento da educação inclusiva no país.

Um outro dado não menos importante, que o estudo concluiu é que tanto os formadores quanto os professores envolvidos no estudo, na sua maioria não têm formação psicopedagógica muito menos noções básicas de inclusão. Fato revelado pelas lacunas elementares apresentadas, ao longo das assistências às aulas no que tange às estratégias de ensino e de avaliação de crianças com necessidades educativas especiais.

Os dados empíricos revelam que os professores não conhecem a legislação que rege o ensino inclusivo quer a nível nacional quer das várias convenções internacionais em que Moçambique é signatário. Se consideramos que a legislação normativa é o princípio básico para compreender a necessidade da inclusão escolar e os professores estão fora desta gramática, isso só, já é um sinal da falência.

Ser professor não é tarefa fácil. Exige motivação intrínseca. Mas a realidade dita que estes estão com moral baixa devido a vários factores desde a falta de competências para a nova forma de ensinar e avaliar até aos salários baixos, condições de trabalho inadequadas, falta de prestígio social, afectando sobremaneira o desempenho docente e a qualidade do ensino. Todo o sucesso parte do investimento e na educação não há excepção. Para uma educação de qualidade exige-se um investimento na formação de professores e na infraestrutura e mobiliário, fato que em Moçambique ainda constitui um desafio.

A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais depende dos professores e da sua formação.

O desafio para a formação de professores, consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades isoladas. A formação deve ser desenvolvida como um processo dinâmico e permanente, integrada na prática pedagógica de toda comunidade escolar. Os professores têm que se assumir como produtores da sua profissão. Mas também é preciso mudar os contextos em que o professor intervém.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Caena, F. **Comparative global perspectives on European teacher education**, 2014. European Journal of Teacher Education, 37, pp.106-122. Mouzinho, A. Caena, F. e Valle, J. M. (2015). Formação de Professores: Tendências e desafios In Questões chaves: Fundação. (Orgs). Edição: Fundação Francisco Manuel dos Santos em 10 de Março de 2018 em <https://www.ffms.pt/FileDownload/9c72c302-c081-4c68-a26fb02de95f745e/livro-a-formacao-de-professores> .

Darling-Hammond, L. **Recognizing and Enhancing Teacher Effectiveness: A Policymaker's Guide**, 2008. in Council of Chief State School Officers. Strengthening teacher quality in high-need schools-policy and practice. Washington, DC. In Flores, A.M (2009). Da Avaliação de Professores: Reflexões Sobre o Caso Português. Revista Ibero americana de Evaluación Educativa 2009 - Volume 2, Número 1 a cessado 10 de Março de 2018 em <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num1/art13.pdf>.

Decreito Lei 3/2008. **Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.**

Dias, H. **A Importância dos estudos curriculares em África.** 2016. Ino sétimo livro (e-book) com o título “currículo: entre o comum e o singular” contendo as conferências do colóquio de currículos e também na biblioteca digital da anpa, (orgs). Aárcia Angela da Silva Aguiar, Antônio Flávio Barbosa Moreira e José Augusto de Brito Pacheco. Pp.340. isbn. 8587987-09-7.

Nóvoa, A. **Formação de Professores e Profissão Docente.** 1992. [https://core.ac.uk/download/pdf/12424596 .pdf](https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf) a cessado 10 de Junho de 2018.

Nóvoa, A. **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Afragide, Portugal: Publicação Dom Quixote. 2003.

Nóvoa, A. **Firmar a posição como professor, firmar a profissão docente.**2017. Cad. Pesquisa. Vol.47, nº166, pp. 1106 – 1133. ISSN 0100-1574. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010015742017000401106&lng=pt&nrm=iso, acessado 12 de junho de 2018.

Sponholz, S. (2003). **O Professor Mediador.** *Rev. Ciências Jurídicas e Social da Unipar.* 2003. V.6, nº 2,p. 205 – 219. file:///C:/Users/Monica%20Mandlate/Downloads/1310-4845-1-PB%20(1) .pdf acessado 10 de junho de 2018.

Tamagnini, E. “**A extinção das Escolas Normais Superiores**”. *Arquivo Pedagógico*, IV (1-4) pp. 101-204. 1930.

Viñao, A. **Sistemas educativos, culturas escolares reformas: continuidades cambios,** Madrid, Morata. 2002. A cessado 09 de Maio de 2018 em https://www.researchgate.net/publication/307719657_RESENA_de_Vinao_Antonio_Sistemas_educativos_culturas_escolares_y_reformas_continuidades_y_cambios_Madri.

Viñao, A. **Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador.** In Sociedade Brasileira de História da Educação (Org.). Educação no Brasil. História e historiografia (pp. 21-52). Campinas: Editora Autores Associados / S.B.H.E.2001.

Constituição da Republica de Moçambique de 1975.

Constituição da Republica de Moçambique de 1990.

Constituição da Republica de Moçambique de 1994.

LEI 6/92 do Sistema Nacional de educação de Moçambique.

LEI 4/83 do Sistema Nacional de Educação de Moçambique.

Pacheco, J. **Educação, Formação e Conhecimento.** Porto: Porto Editora. 2014.

Pacheco, J. **Curriculum Studies: What is the Field Today?** Journal of The American Association for the Advancement of Curriculum Studies, v. 8, n. 1, p. 1-25.2012.

Plano estratégico de Educação (PEE) Moçambique 1999/2003.

Plano estratégico de Educação (PEE) Moçambique, 2006/2010/11.

Plano estratégico de Educação (PEE) Moçambique, 2012/2016.

Regulamento Geral do Ensino Básico, (2008 – Moçambique, 2008.

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