

VOL V

EDUCAÇÃO:

TEORIAS, MÉTODOS E PERSPECTIVAS

PAULA ARCOVERDE CAVALCANTI
(ORGANIZADORA)

VOL V

EDUCAÇÃO:

TEORIAS, MÉTODOS E PERSPECTIVAS

PAULA ARCOVERDE CAVALCANTI
(ORGANIZADORA)

 EDITORA
ARTEMIS
2022



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	Elisângela Abreu
Organizadoras	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.^a Dr.^a Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
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 Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato*, México
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 Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará
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 Emilas 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.ª Dr.ª Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
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. José Cortez Godinez, Universidad Autónoma de Baja California, México
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 Lúvia do Carmo, Universidade Federal de Goiás
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo
Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, Universidad Nacional Autónoma de México, México
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 Carmen Pastor, *Universitat Jaume I*, Espanha
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.V /
Organizadora Paula Arcoverde Cavalcanti. – Curitiba, PR: Artemis,
2022.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
Edição bilíngue
ISBN 978-65-87396-55-2
DOI 10.37572/EdArt_270522552

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 V** possui 23 trabalhos luso-hispânicos que proporcionam reflexões acerca de teorias, formação e perspectivas educacionais em diversas áreas do conhecimento. São apresentadas reflexões e análises acerca da formação – inicial e continuada – para a construção de sujeitos sociais, participativos e críticos no contexto e na conjuntura em que vivemos. Desta forma, destacam-se os processos de ensino-aprendizagem ativos e permanentes que possibilitam a melhoria da formação de profissionais para que sejam capazes em atender as demandas de uma sociedade complexa.

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

Espero que façam uma boa leitura!

Paula Arcoverde Cavalcanti

SUMÁRIO

TEORIAS, FORMAÇÃO E PERSPECTIVAS

CAPÍTULO 1..... 1

ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA SUPERACIÓN PROFESIONAL

Yamilé García Romero

Yuneisy Guilarte Matos

António Manuel Pedro Alexandre

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225521

CAPÍTULO 2..... 12

CAUSAS DE ABANDONO ESCOLAR ENTRE ESTUDIANTES UNIVERSITARIAS: VOCES Y DISCURSOS

Cirila Cervera Delgado

Mireya Martí Reyes

Enoc Obed de la Sancha Villa

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225522

CAPÍTULO 3..... 25

CINEMA, EMIGRAÇÃO, MEMÓRIA E SENTIMENTO DE PERTENÇA

Miguel Castro

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225523

CAPÍTULO 4..... 36

COMPANHIA DE JESUS: DOS OBJETIVOS INICIAIS AO DESTAQUE NA EDUCAÇÃO

Leandro Lente de Andrade

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225524

CAPÍTULO 5..... 42

CONFLITOS NA ESCOLA - A RELAÇÃO ENTRE PERSONALIDADE E ESTILOS DE GESTÃO CONFLITO DOS PROFESSORES

Andreia Ribeiro

Elisete Correia

Pedro Cunha

Ana Paula Monteiro

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225525

CAPÍTULO 6..... 54

CONTEXTOS DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA EM PORTUGAL E DA IMPLEMENTAÇÃO DOS CENTROS DE FORMAÇÃO DE ASSOCIAÇÃO DE ESCOLAS (1992-2022)

João Carlos Machado de Sousa

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225526

CAPÍTULO 7..... 66

EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. UNA MIRADA DESDE EL CURRÍCULO

Margarita Luque Espinoza de los Monteros

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225527

CAPÍTULO 8..... 78

EXPLORANDO CONCEITOS E RELAÇÕES DE GEOMETRIA ESFÉRICA NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA COM O GOOGLE EARTH

Gabriel Plentz Motta

Rudimar Luiz Nós

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225528

CAPÍTULO 9..... 97

FORMACIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD: PREOCUPACIONES, OCUPACIONES Y REPLANTEOS

María del Carmen Rimoli

Silvia Alicia Spinello

Yanina Lopez

María Paz Lauge

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225529

CAPÍTULO 10..... 105

HERRAMIENTAS DE VISUALIZACIÓN EN INGENIERÍA ELÉCTRICA BASADAS EN MICROSOFT EXCEL: APLICACIÓN PRÁCTICA AL TEOREMA DE FERRARIS

Manuel Alcázar-Ortega

Lina Montuori

David Ribó-Pérez

Carlos Álvarez-Bel

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052255210

CAPÍTULO 11.....123

¿HISTORIA DE LA EDUCACIÓN? MEJOR HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA. FORMACIÓN DEL PEDAGOGO EN PEDAGOGÍA CRÍTICA

Rodolfo Huerta González

María Guadalupe Mendoza Ramírez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052255211

CAPÍTULO 12.....133

INDICADORES PARA LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL APRENDIZAJE EN UNA ACTIVIDAD DE ESCAPE ROOM

M^a Victoria Montes Gan

M^a Rosa Salas Labayen

Nerea López Salas

María Ana Saenz Nuño

Gema Pedraza Carballo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052255212

CAPÍTULO 13.....143

INSTRUMENTO PARA MEDIR LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES SOBRE LA OBSTACULIZACIÓN PROFESIONAL DOCENTE EN LA DGETI MICHOACÁN

Julio César Ceja Martínez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052255213

CAPÍTULO 14.....153

LA EVALUACIÓN HOLÍSTICA DOCENTE COMO RECURSO PARA EL LOGRO DE LAS COMPETENCIAS DEL PERFIL DE EGRESO DE LOS ALUMNOS DE LA ESCUELA NORMAL DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

Rosa Elvia González-García

Marlene Múzquiz-Flores

Elizabeth Guadalupe Ramos-Suárez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052255214

CAPÍTULO 15..... 161

LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EDUCACIÓN AMBIENTAL CON ENFOQUE CIENCIA, TECNOLOGÍA, SOCIEDAD Y AMBIENTE Y LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

María Mercedes Callejas Restrepo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052255215

CAPÍTULO 16 169

LA PEDAGOGÍA EMANCIPADORA EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE RURAL

María Juana Flores García

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052255216

CAPÍTULO 17 181

LA TITULACIÓN COMO CULTURA ACADÉMICA EN LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS DE LA UNIDAD ACADÉMICA DE CONTADURÍA Y ADMINISTRACIÓN DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT (MÉXICO)

Heriberta Ulloa Arteaga

Iliana Josefina Velasco Aragón

María Asunción Gutiérrez Rodríguez

Beatriz Rojas García

Ileana Margarita Simancas Altieri

Miriam Angélica Catalina Salcedo Montoya

Sara Lidia Gutiérrez Villarreal

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052255217

CAPÍTULO 18 190

METODOLOGÍA PARA FOMENTAR EL APRENDIZAJE ACTIVO DE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y TRASVERSALES A TRAVÉS DEL SOPORTE DE SOFTWARES ERPS EDUCATIVOS

Lina Montuori

Manuel Alcázar-Ortega

Carlos Vargas-Salgado

Paula Bastida-Molina

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052255218

CAPÍTULO 19 208

MOTIVACIONES AL ESTUDIO, SIGNIFICACIONES DE LA EDUCACIÓN Y SENTIDOS SOBRE EL ACCESO A LA EDUCACION DE PERSONAS PRIVADAS DE LIBERTAD VINCULADAS AL PROGRAMA UNIVERSITARIO EN LA CÁRCEL (CÓRDOBA-ARGENTINA)

Alicia Acin

Ana Correa

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052255219

CAPÍTULO 20	231
NOTAS PARA LA SUPERVISIÓN ACADÉMICA EN EL SERVICIO SOCIAL	
Mariana Hasen	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052255220	
CAPÍTULO 21	241
POLÍTICA PÚBLICA PARA GARANTIZAR EL ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE PUEBLOS INDÍGENAS A TRAVÉS DE LOS DERECHOS DIFERENCIADOS	
Agustina Ortiz Soriano	
Francisco Javier Lira Mendoza	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052255221	
CAPÍTULO 22	248
REFORZAMIENTO DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN ESL STUDENTS A TRAVÉS DEL USO DE LA APP SENTENCE MASTER EN UN AMBIENTE CONECTIVISTA	
Lorena Ocampo Gómez de Silva	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052255222	
CAPÍTULO 23	258
USO DE LAS APLICACIONES G SUITE EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA VIRTUAL Y SEMIPRESENCIAL DE UNA ASIGNATURA DEL GRADO EN PSICOLOGÍA	
María del Carmen Pastor Verchili	
Nieves Fuentes-Sánchez	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052255223	
SOBRE A ORGANIZADORA	263
ÍNDICE REMISSIVO	264

CAPÍTULO 6

CONTEXTOS DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA EM PORTUGAL E DA IMPLEMENTAÇÃO DOS CENTROS DE FORMAÇÃO DE ASSOCIAÇÃO DE ESCOLAS (1992-2022)

Data de submissão: 20/03/2022

Data de aceite: 08/04/2022

João Carlos Machado de Sousa
Universidade Portucalense Infante
Dom Henrique: Porto
Porto, Portugal

<https://orcid.org/0000-0002-9968-3264>

RESUMO: Faz-se um breve contexto legislativo, político, cultural e económico e, acima de tudo, legislativo da formação contínua de professores e da emergência dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE). O cruzamento da formação contínua com a Avaliação de Desempenho Docente (ADD) é outra linha discursiva, sempre presente e muito determinante para a construção, implementação e avaliação dos Planos de Formação dos CFAE. Uma viagem pelas diversas modalidades de formação contínua e seu impacto no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes são uma outra linha condutora neste curto artigo. Por último, convocam-se Barroso e Canário, (1999: 28), para reforçar a imperatividade das escolas e professores tomarem a iniciativa e que os CFAE se constituam como um polo potencial unificador para os estabelecimentos de ensino

associados, “*uma interface entre diferentes níveis de administração* (central, regional e local), diferentes parceiros educativos a nível local (por exemplo, autarquias) e um conjunto de estabelecimentos de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Regime jurídico da formação contínua de professores. Regulação da formação contínua. Modalidades de formação. Bolsa de formadores.

1 INTRODUÇÃO

Para melhor compreender a institucionalização da formação contínua institucionalizada e o subsequente surgimento dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), faz sentido fazer um breve contexto legislativo, político, cultural e económico e, acima de tudo, legislativo.

O primeiro documento em que a formação é consagrada, com a devida ênfase, esteve na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterando significativamente o enquadramento da educação em Portugal. Foi a pedra angular que, posteriormente, permitiu a institucionalização da formação contínua e, por outro lado, veio estabelecer o direito dos professores a uma carreira.

Desta forma, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) reconhece, no n.º 1 do artigo 35.º, relativamente à formação contínua, o “direito” à mesma formação, “a todos os educadores, professores e outros profissionais da educação”, tentando resolver duas questões distintas: “aprofundamento e atualização de conhecimentos e competências profissionais” e a possibilidade de “mobilidade” e “progressão na carreira”. Ainda no mesmo artigo, no número 2 está definido que: a formação contínua deve ser suficientemente diversificada, de forma a garantir o complemento, o aprofundamento e a atualização de conhecimentos e competências profissionais, bem como permitir a mobilidade e progressão na carreira.

Posteriormente, com a publicação do Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de abril, a formação contínua é consagrada como um direito e um dever para os professores, pelo que foi necessário criar condições para que pudesse ser generalizada e responder às necessidades e problemas de todos os professores, nomeadamente aqueles que trabalharam nas áreas do interior e noutros pontos longe dos grandes centros.

Este diploma legal reconhece também a importância atribuída à formação contínua, que deve ser inseparável da formação inicial. Ainda no âmbito deste diploma, no artigo 25.º, é afirmado que a formação contínua é um direito e um dever dos educadores de infância e professores do ensino básico e secundário, visando promover a atualização e melhoria da atividade profissional, bem como a investigação aplicada e a divulgação da inovação educativa.

No que diz respeito ao planeamento da coordenação da formação, o presente Decreto-Lei (artigo 29.º), por um lado, atribui competência à Direção-geral do Ensino Básico e Secundário para determinar, de acordo com as necessidades do sistema educativo, os requisitos de formação qualitativa de formação inicial e contínua dos respetivos professores a nível nacional, por outro, reconhece a autonomia das escolas para realizar o levantamento das necessidades de formação dos seus professores e preparar o respetivo plano (Artigo 30, parágrafo 1).

Este último artigo irá cumprir o que está estabelecido no artigo 14.º do Decreto-Lei 43/89, de 3 de fevereiro, que sublinha que cabe à escola:

- a) Participar na formação e atualização de professores;
- b) Deficiências de inventário relativas à formação de professores em termos de componentes científicos e pedagógicos-didáticos;
- c) Preparar o plano de formação e atualização dos professores;
- d) Mobilizar os recursos necessários para a formação contínua, através de intercâmbios com escolas da sua área e da colaboração com entidades ou instituições competentes;

- e) Emitir um parecer sobre os programas de formação de professores a quem são atribuídos períodos especialmente concebidos para formação contínua;
- f) Promover a formação de equipas de professores que possam orientar a implementação de inovações educativas.

Assim, a LBSE defende uma escola que garanta o direito à diferença, uma escola de massas mais flexível, aberta, personalizada e cultural. Para que esta escola seja uma realidade e tendo em conta a LBSE, uma professora com uma formação mais flexível e mais aberta, é necessária uma formação científica, técnica, artística, pedagógica e cultural mais personalizada e específica.

No entanto, as intenções não foram mais do que isso, até que o Regime Jurídico da Educação Contínua - RJFCP foi promulgado (D. L. 249/92, de 9 de novembro).

2 A PUBLICAÇÃO DO REGIME JURÍDICO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA-DESENVOLVIMENTO

Com efeito, a criação de um sistema nacional de formação contínua que tenha contribuído, por um lado, para a valorização da profissão docente e, por outro, para a implementação bem sucedida da Reforma Educativa iniciada em 1986 (Correia), há muito reclamada., 1993a).

Recorde-se que, antes da publicação do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFC), para além da formação contínua de muito curta duração desenvolvida pelas escolas, houve também a promovida pelas Direções Regionais, nomeadamente a partir de 1986/87, como as Jornadas Pedagógicas, geralmente uma vez por mês, ou a desenvolvida pelas Associações Profissionais, relacionadas com temas mais focados nas áreas disciplinares, ou, ainda, aquela levada a cabo pelos sindicatos, num modelo como as Jornadas Pedagógicas.

Os objetivos da formação são (art.3º, D. L. 249/92, de 9 de novembro):

- a) Melhorar a qualidade do ensino, através da constante atualização e aprofundamento do conhecimento, em aspetos teóricos e práticos;
- b) A melhoria da competência profissional e pedagógica dos docentes nas diversas áreas da sua atividade;
- c) Incentivar a autoformação, a prática de investigação e a inovação educativa; Apoio a programas de reconversão profissional, permitindo uma maior mobilidade entre diferentes níveis de ensino e grupos de recrutamento.

A análise deste artigo mostra-nos algumas contradições: a primeira é que estamos perante duas conceções de formação, ou seja, por um lado, aponta para o desenvolvimento

profissional dos professores, incentivando a autoformação e a prática da investigação e da inovação educativa, por outro lado, a formação é concebida como reciclagem, ou seja, apela à melhoria das competências para atualizar e aprofundar conhecimentos.

O artigo 19º estabelece os objetivos que regem a sua criação:

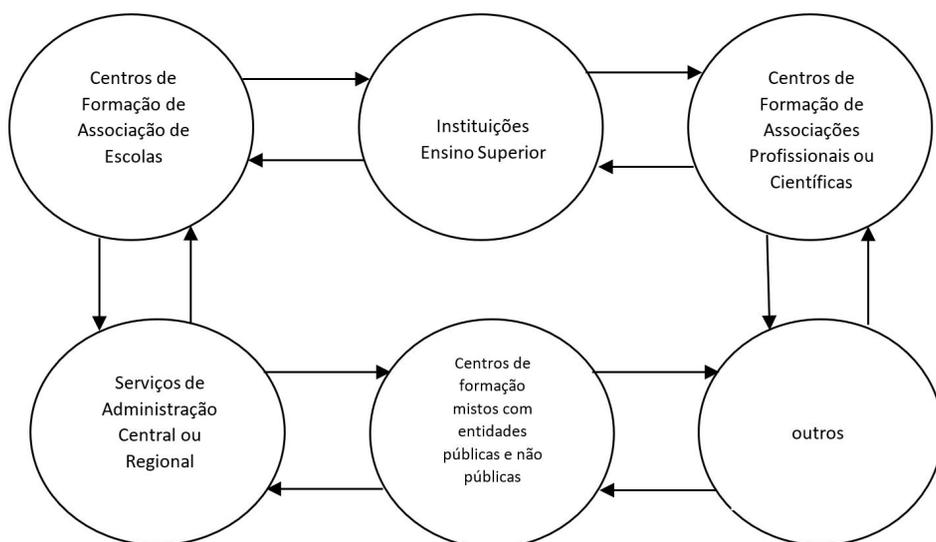
- a) Contribuir para a promoção da formação contínua;
- b) Incentivar a troca e divulgação de experiências pedagógicas;
- c) Promover a identificação das necessidades de formação;
- d) Combinar a oferta com a procura de formação.

No seu artigo 6.º, as ciências da educação e as ciências da especialidade são recomendadas como áreas de formação; prática pedagógica e investigação nas diferentes áreas do ensino; formação pessoal, deontológica e sociocultural; a língua e cultura portuguesa e as técnicas e tecnologias de comunicação.

No artigo 15.º do referido Decreto, são estabelecidas as seguintes entidades formação: instituições de ensino superior para formação de professores; centros de formação para associações de escolas e centros de formação para associações de professores.

As entidades formativas permanecem praticamente as mesmas no Decreto-Lei n.º 207/96 de 2 de novembro, permitindo-lhe, no seu ponto 6, o artigo 15.º que, “Por Portaria do Ministro da Educação, ouvido o Conselho Científico- Pedagógico da Formação Contínua, serão definidas as condições em que o estatuto de entidade formadora pode ser atribuído a outras instituições cuja intervenção seja considerada relevante para o processo de formação contínua de professores”.

Figura 1 - Entidades de Formação.



O diploma gera um certo consenso, uma vez que visa articular formação, mudança e investigação. Os interesses do Estado, que estavam relacionados com a implementação da reforma educativa, continuam a ser tratados; sindicatos, que podem formar centros de formação e até participar na coordenação do sistema; escolas, que podem ser associadas e criar centros de formação; de professores, que vêm o progresso da carreira em conjunto com a formação (Ruela, 1999).

A formação contínua é organizada por áreas, modalidades e níveis, com as modalidades tradicionais coexistindo, com uma lógica de escolaridade, cursos, módulos, frequência de disciplinas singulares no ensino superior e seminários, com as modalidades de formação, de acordo com uma lógica de inovação, workshops de formação, estágios, projetos e círculos de estudo.

Pode ver-se que existe uma clara intenção de transferir parte do papel do Estado no controlo da formação para escolas e professores.

Analisando o sistema de avaliação de [estagiários], proposto neste diploma, concluímos que não tem em conta o trabalho do docente na escola e a interação do desenvolvimento profissional dos professores com o desenvolvimento organizacional da escola.

O RJFC é avançado para o seu tempo, teve a virtude de contrariar a dispersão e desarticulação da formação existente e de promover a articulação da formação contínua com a carreira docente (Lemos, 2003), impondo formação a quem quisesse progredir na sua carreira, porque nenhum professor pode viver sem aprender ao longo da vida, ou seja, o crescimento profissional está ligado ao desenvolvimento da formação, e o professor pode aprender de diferentes formas, refira-se que as ofertas de formação (ou respostas) também são diversas e, quando aposta nas escolas, potencia a sua dinâmica, fazendo com que estas organizações locais formam por excelência para os seus profissionais e, em última análise, se aproximem do primeiro propósito do ensino, que é o desenvolvimento integral dos seus alunos.

Tal como foi verificado nesta análise, o quadro normativo da formação contínua tem sido objeto de reajustes desde a sua institucionalização.

Esta dinâmica normativa é visível em 1993 com a publicação da Lei n.º 60, de 20 de agosto, embora as alterações que introduz sejam pequenas e insignificantes em termos de política de formação.

Por Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de outubro, o Conselho Coordenador da Educação Contínua é substituído pelo Conselho Científico Pedagógico para a Educação Contínua dos Professores (CCPFC), ao mesmo tempo que é mais exigente nas

qualificações dos formadores, de forma a “criar condições para uma maior qualidade e eficiência na formação”.

Com o Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro, o RJFC volta a ser alterado, apresentando no seu preâmbulo alguns dos propósitos, fingindo assumir-se como um contributo para a construção de uma nova perspetiva e uma nova “filosofia para a formação contínua de educadores e professores, dando especial ênfase à valorização pessoal e profissional do professor, em estreita colaboração com o trabalho que desenvolve ao nível do seu ensino ou estabelecimento docente...” (Preâmbulo, n.º 3).

Nesse preâmbulo, o objetivo da formação é melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem e estimular os processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos em que estão integrados. Além disso, é criado um órgão de consulta “sobre as opções políticas para a formação contínua de professores”, que será, por assim dizer, um espaço de debate aberto à participação de várias entidades.

O Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro, trouxe consigo alterações significativas, os objetivos e áreas de formação são alargados. Estes podem ir além dos temas do contexto de sala de aula, ou seja, que os formandos podem agora assistir a um leque mais variado de ações de formação.

É dada especial atenção às entidades com competência para a realização de ações de formação contínua ao CFAE, criando e melhorando as condições para o exercício das que se encontram nos treze artigos consagrados no referido Decreto.

Os diretores dos CFAE, se assim o desejarem, podem ter total renúncia ao serviço, obter o aconselhamento de dois professores, numa base de acumulação, e, se a Comissão Pedagógica assim o desejar, ser ainda assistido por um consultor de formação por si nomeado.

É criado o Conselho de Acompanhamento da Gestão Administrativo-Financeira (CAGAF), responsável pela elaboração e aprovação do projeto de orçamento do Observatório e pelo exercício do controlo orçamental sobre a sua atividade.

Com o Decreto-Lei n.º 207/96, de 02 de novembro, alterou outras pequenas coisas, como a Comissão Pedagógica, a introdução da figura do Consultor, o Conselho Científico Pedagógico para a Formação Contínua de Professores passa de cinco para treze membros a serem constituídos por duas secções: a secção coordenadora para a formação contínua (artigo 36, alínea a) e a secção de coordenação da formação especializada (artigo 36.º, alínea b), que passa a ser regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de abril. A existência de um órgão de natureza social com a participação de todos os estabelecimentos de ensino está assegurada, o Conselho de Formação Contínua, incentiva as várias formas de formação contínua e, por último, valoriza e incentiva

a Associação de Escolas e a formação por eles promovida, cerca de 80% do total, isto numa organização minimalista em termos de pessoal, como veremos pela frente.

O artigo 2.º lê-se que a formação especializada visa “a aquisição de competências e conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos, bem como o desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, inovação e investigação no campo específico das ciências da educação”.

No que diz respeito ao regime jurídico relativo ao impacto da formação contínua para efeitos de avanço da carreira docente, surgem as alterações com a publicação do Decreto - Regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio, que regula o processo de avaliação do desempenho do corpo docente no ensino básico e no ensino básico e secundário. Isto mantém a frequência obrigatória de formação acreditada. No caso de o docente não ter sido ministrado com formação, o relatório crítico deve conter um comunicado, emitido pelo Centro de Formação da área geográfica em que leciona (ou), quando indicado.

Já a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, documento jurídico dedicado essencialmente à autonomia das escolas, mas que é referido no n.º b) do n.º 2 do artigo 20.º e no n.º d) do artigo 33.º, refere-se à formação contínua, indicando que é o diretor que, após ouvir o parecer pedagógico, é responsável pela aprovação do plano de formação e atualização do plano de formação para o ensino e o pessoal docente. Compete também ao conselho pedagógico apresentar propostas e emitir um parecer sobre a elaboração do plano de formação e atualização do plano de ensino e não docente.

Nesta triagem legislativa, destaque, mais tarde, para o Despacho n.º 18038/2008, porque pretende reforçar a ideia de que a formação contínua é também vista como uma forma de qualificar o serviço público, promover o desenvolvimento profissional, a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, dos resultados dos alunos, deixando às escolas a tarefa central de conceber, organizar e operacionalizar a formação contínua para os profissionais da educação. Os CFAE, por sua vez, têm o dever de apoiar as escolas associadas no levantamento das suas necessidades de formação e na elaboração dos respetivos planos de formação (Despacho n.º 18038/2008), reforçando assim a relação de parceria entre elas.

Mais recentemente, no ano de 2012, é publicado o Decreto-Lei 41/2012, de 21 de fevereiro, com o anexo referido no artigo 6º - Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância, e para os Professores do Ensino Básico e Secundário, deixando claro a importância da avaliação do desempenho dos professores, definindo as principais orientações.

Um modelo que visa melhorar os resultados escolares e a aprendizagem dos alunos e reduzir o abandono escolar, valorizando a atividade docente e criando condições para que as escolas e professores se concentrem no essencial da sua atividade: o ensino.

Pretende-se ainda incentivar o desenvolvimento profissional, reconhecer e premiar o mérito e as boas práticas, como condições essenciais para dignificar a profissão docente e promover a motivação dos professores.

Também em 2012, foi publicado o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, que regula o sistema de avaliação do desempenho do corpo docente estabelecido no Estatuto da Carreira Docente, no qual a prestação de formação contínua é essencial para a progressão dos professores.

O Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, revoga o Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro e estabelece a análise das necessidades de formação, visando a identificação das prioridades de curto prazo, constitui o eixo central na elaboração de planos de formação anuais ou pluviais e assenta nos resultados da avaliação escolar e nas necessidades de desenvolvimento profissional dos seus professores.

O presente Decreto-Lei visa adaptar a oferta de formação às exigências do presente e do futuro, visando garantir a qualidade da formação, estabelece-se como modalidades de formação: cursos, workshops, círculos de estudo e começa a reconhecer modalidades de formação de curta duração (3 a 6 horas). A utilização de metodologias de aprendizagem à distância, nomeadamente plataformas eletrónicas, é privilegiada.

Recomenda-se que a garantia de qualidade da formação seja efetua “através de dispositivos de regulação diversificados” (Decreto-Lei 22/2014). Este diploma introduz “um novo mecanismo de monitorização que permite a recolha de informação fiável para apoiar a tomada de decisões sobre a formação contínua de professores”. A Direção-Geral da Administração Escolar é responsável pela constituição de um sistema de informação, com base nos dados fornecidos pelas diversas entidades formativas, que devem conter os elementos sobre a oferta de formação existente, a formação realizada e os indicadores de desempenho. Os indicadores de desempenho devem ser o resultado da avaliação realizada “pelo estagiário, pelo formador e também pela entidade formadora, a fim de permitir a análise da sua adequação aos objetivos definidos e a sua relevância para a melhoria dos resultados do ensino e escolar dos alunos, para o desenvolvimento profissional dos professores e para a melhoria organizacional das escolas “(art. 20).

A entidade formadora é responsável pela criação de instrumentos de avaliação adequados aos objetivos de formação, as modalidades das ações de formação e o contexto educativo; O tratamento, análise e interpretação dos dados recolhidos; a divulgação dos resultados à comunidade educativa e a utilização dos resultados como elemento de regulação da oferta de formação, redefinindo prioridades.

O presente Decreto-Lei estabelece a criação de um conjunto de formadores internos (BFI), em cada CFAE que desenvolva e monitorize os planos de formação anual

e/ou plurianual. Uma vez que a formação é obrigatória para cumprir os requisitos de avaliação de desempenho e desenvolvimento de carreira.

As ações de formação contínua podem assumir os seguintes formulários: a) cursos de formação; b) workshops de formação; c) círculos de estudo; d) ações de curto prazo e e) estágio e/ou projeto. Os cursos de formação, os workshops de formação e os círculos de estudo têm uma duração mínima de 12 horas e são acreditados pelo CCPFC, enquanto as ações curtas têm uma duração mínima de 3 horas e uma duração máxima de seis horas e o seu reconhecimento e reconhecimento. a certificação é da responsabilidade das “entidades formativas de acordo com critérios expressos nos respetivos regulamentos internos” (Decreto-Lei 22/2014). No que diz respeito a estágios e/ou projetos, podem ser organizados individualmente ou em grupos (com um máximo de sete elementos) e acreditados com o CCPFC. É importante salientar que as modalidades de formação contínua estão sujeitas a regulamentações específicas sob a responsabilidade do CCPFC, que ainda não foi promulgada.

O Conselho Científico-Pedagógico de Educação Contínua (CCPFC) é responsável pela acreditação, ou seja, pelo reconhecimento da entidade formativa, pela ação de formação e pela sua certificação em todas as modalidades de formação, com exceção das ações de curto prazo. Se for para ser ministrada no CFAE, a sua acreditação e acreditação é da responsabilidade do conselho de administração da “comissão pedagógica do CFAE, nos termos do despacho do membro do Governo responsável pela área da educação” (Decreto-Lei 22/2014).

Complementando esta regra é o Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho, um diploma que atribui novas competências e condições aos Centros de Formação da Associação de Escolas (CFAE), que lhes confere maior capacidade de resposta às prioridades de formação das escolas e dos profissionais docentes, reforçando a formação centrada na melhoria da capacidade docente, nomeadamente nos domínios científico, curricular e pedagógico e focando-se na escola como lugar privilegiado para a formação.

De acordo com o regime jurídico de formação contínua dos professores, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, é importante redefinir o papel dos CFAE e introduzir desenvolvimentos e mudanças significativos na sua organização e funcionamento, com vista a melhorar a sua capacidade de prestação de um serviço de formação contínua orientado para o desenvolvimento profissional, atualização científica e pedagógica ao longo da vida, a melhoria do ensino e uma maior eficiência nos processos de liderança, gestão e organização das escolas.

Através deste Decreto-Lei, o Governo procede, assim, à definição das regras a que obedece a constituição e funcionamento dos CFAE, regulando, pela primeira vez

no seu próprio diploma, o seu estatuto, as suas competências, a sua constituição e o seu funcionamento.

Com efeito, o presente decreto-lei define os princípios e objetivos que enquadram a atividade dos CFAE, revitalizando e clarificando a natureza da sua ação no âmbito do sistema de formação contínua.

A bolsa de formação interna é outra das inovações estruturais das dinâmicas a desenvolver no sentido de utilizar e mobilizar os recursos humanos existentes nas escolas. Desta forma, pretende-se garantir uma maior qualidade, eficácia e eficiência à formação ministrada e aos seus impactos na melhoria do ensino, através de um trabalho contínuo utilizando um grupo de formadores que exercem funções principalmente nas escolas associadas.

Desta forma, os CFAE têm um foco particular no contexto dos prestadores de formação que prestam o serviço de educação contínua aos profissionais docentes.

3 EM CONCLUSÃO

Vimos que os CFAE foram criados em 1992, mas as suas raízes encontram-se algures nos anos 70, em experiências de formação, quando uma (re) jornada de formação começou sob os desenhos e miragens alimentadas pela administração da autonomia escolar, e professores, como solução para os problemas também emergentes da educação.

Na primeira fase, o investimento foi investido na formação com base no modelo escolar tradicional assente na aquisição de conhecimentos teóricos, praticamente ignorando a prática profissional. Posteriormente, a sala de aula foi sobrevalorizada, negligenciando os contextos organizacionais da pessoa e do professor profissional.

Parece-nos que o financiamento PRODEP e o fornecimento de formação industrial não resolveram os problemas endémicos da educação, apesar dos milhões gastos.

É, por isso, necessário utilizar até 2006 os fundos resultantes da aprovação do III Quadro Comunitário (Portaria Conjunta nº 984/2001, de 29 de outubro) para a Medida 5/Ação 5.1 que constitui centros de recursos locais e/ou regionais, melhorando as condições das nossas escolas e, fundamentalmente, fomentando o apetite pela formação de toda a comunidade educativa.

É imperativo que as escolas e os professores tomem a iniciativa e que o CFAE se constitua como um polo potencial unificador para os estabelecimentos de ensino associados, «uma interface entre diferentes níveis de administração (central, regional e local), diferentes parceiros educativos a nível local (por exemplo, autarquias) e um

conjunto de estabelecimentos de ensino «(Barroso e Canário, 1999: 28), para se assumirem, definitivamente como uma inovação estratégica aberta a uma pluralidade de soluções», porque não basta reagir, é necessário agir e continuar a investir naquilo a que chamamos a localização da formação, a melhor forma de quebrar barreiras que impedem o desenvolvimento e nos colocam numa Europa do conhecimento e do bem-estar social.

De facto, o Decreto-Lei 22/2014 estabelece que a formação contínua visa melhorar a qualidade do desempenho dos professores, a qualidade do ensino e também a articulação com os objetivos da política educativa nacional e local.

FONTES BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (org.) (1996). Formação de professores reflexivos: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora.

Alves, P.A., & Flores, M. A. (2010) (Orgs.) Trabalho de ensino, formação e avaliação. Clarificar conceitos, para basear práticas. Mangualde: Edições de Pedago.

Amigo, A. (1993). Educação: da escola à articulação com processos de mudança. Aprenda, nº 15, pp. 31-40.

Bolívar, A. (2014). Melhorar os processos e resultados educativos. O que nos ensina pesquisa. Em J. Machado, & J.M. Alves, Melhore a escola. Sucesso escolar, disciplina, motivação, gestão escolar e políticas educativas (pp. 107-122). Porto: Editora da Universidade Católica.

Caetano, A. (2003). Avaliação da formação contínua de professores da Península de Setúbal (Coord.). Lisboa: Editora RH.

Campos, C. (2013). Políticas de ensino: formação e avaliação. Porto: Mais educação.

Dia, C. (2001). Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora.

Estrela, M.T.; Esteves, M. & Rodrigues, A. (2002). Resumo da investigação sobre a formação inicial de professores em Portugal (1900-2000). Porto: INAFOP - Porto Editora. O papel da educação contínua e supervisão no desenvolvimento profissional do professor de matemática.

Ferreira, F. (2009). A forma e os efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto. Em J. Formosinho, formação de professores. Aprendizagem profissional e ação pedagógica (p. 399). Porto: Porto Editora.

Flores, M. A. (2017). Contribuições para (re) pensar sobre a Formação de Professores de Portugal. Na CNE, Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e prospeção (pp. 773-810). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Flores, M. A. (2014). Formação de professores e desenvolvimento profissional: contribuições internacionais. Coimbra: Almedina.

Flores, M.A., Moreira, M.A., & Oliveira, L. (2017). Desafios curriculares e pedagógicos na educação de professores. Editoras pedago e de facto.

- Flores, M., Carvalho, M.L., & Silva, C. (2016).** Formação de professores e aprendizagem profissional. contextos e experiências. São Tirso: Editores de Facto.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2014).** Formação contínua de professores. Em M. Rodrigues, 40 anos de políticas de educação em Portugal. Conheça, atores e recursos (p. 793). Coimbra: Almedina.
- Formosinho, J., Alves, J.M., & Verdasca, J. (2016) (Orgs).** Nova organização pedagógica da escola. Caminhos de possibilidades. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Imbernón, F. (2016) (Coord.).** Design, disarphrho e avaliação de processos de formação. Madrid: Síntese Editorial.
- Imbernón, F. (2015).** A formação e desenvolvimento profissional dos professores. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2017).** Ensinando numa sociedade complexa. A difícil tarefa de ensinar. Barcelona: Graó.
- Machado, E. A., & Sousa, J.C. (2018).** Formação contínua de professores em Portugal - de ontem a amanhã. São Tirso: Editores de Facto.
- Marcelo, C. (1999).** Formação de Professores. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora
- Pacheco, J., & Maia, I. (2018).** Formação (inicial e contínua) dos professores no contexto da globalização. Em E. Machado, & J. Sousa, Formação Contínua de professores em Portugal - de ontem a amanhã (p. 135). São Tirso: Na verdade, editores.
- Rodrigues, A., & Esteves, M. (1993).** A análise das necessidades na formação de professores. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, M. (2014) (Org.).** 40 anos de educação em Portugal. Conhecimento, atores e recursos. Coimbra: Almedina.
- Roldão, M.C. (24 de maio de 2018).** “O currículo é compatível com a autonomia do professor”. (Educatio, Entrevistador) Roldão, M.C. (maio/agosto de 2017). Formação de professores e desenvolvimento profissional. Puc-Campinas Education Journal, pp. 191-202.
- Sousa, J.C.** Formação contínua de professores. Modelos, Políticas e Rotas. Labirinto.
- Sousa, J.C. (julho de 2016).** A Lei De Bases do Sistema Educativo e formação de professores em Portugal. ELO, pp. 79-85.
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015).** O abc e d da formação de professores. Madrid: Narcea.

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, Vol. I, II, III e IV.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abandono escolar 12, 13, 14, 15, 16, 22, 23, 60

Abordagem didática 25, 31

Acadêmica 16, 122, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 199, 231, 232, 234, 237, 247

Acceso 3, 15, 17, 147, 150, 173, 207, 208, 209, 210, 211, 213, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 261

Aprendizaje activo 190, 192, 202, 207

B

Bolsa de formadores 54

C

Capacitación docente 68, 143, 148, 149

Cartografia 78, 86, 87, 95

Cinema 25, 26, 30, 31, 32, 33, 34, 35

Colégios 36, 37, 39, 40

Competencia comunicativa escrita 248

Competencias docentes 153

Competencias transversales 106, 190, 192, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206

Conectivismo 248, 249, 250, 252

Conflicto 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52

Cultura académica 181, 187

Currículo 7, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 76, 99, 161, 162, 163, 164, 165, 168, 172, 174, 206

D

Derecho 3, 6, 12, 15, 19, 20, 22, 69, 103, 118, 152, 209, 211, 212, 213, 214, 215, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 242, 244, 246

Derechos diferenciados 241, 242, 243, 245, 246, 247

Diretrizes Curriculares 78, 79, 96

Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná 78

Docencia universitaria 8, 258, 259

Docencia virtual 258, 259

Docencia 2, 8, 67, 98, 101, 105, 121, 130, 134, 164, 166, 167, 190, 211, 250, 258, 259, 260, 262
Docente supervisor 231, 234, 236, 238, 239, 240

E

Educação 10, 30, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 44, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 62, 63, 64, 65, 78, 79, 95, 96, 123, 131, 180, 208, 228, 229

Educación 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 22, 23, 24, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 97, 98, 104, 106, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 135, 136, 141, 142, 143, 145, 147, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 175, 178, 179, 180, 182, 183, 185, 186, 190, 191, 192, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 250, 257, 261, 262

Educación ambiental 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 130, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168

Educación de calidad 143, 145, 152, 167, 244

Educación liberadora 169

Educación normalista 169

Educación rural 169

Educación Superior 3, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 17, 24, 66, 68, 70, 104, 106, 133, 136, 154, 163, 164, 168, 182, 183, 185, 186, 207, 211, 217, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 261, 262

Emigração 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 35

Enfoque CTSA 161, 162, 164, 165

Enseñanza del inglés 248, 256

Ensino de Matemática 78

ERP vertical 190, 191

Escape Room Educativo 133, 134

Escola 34, 42, 43, 46, 50, 55, 56, 58, 62, 64, 65, 208, 228

Espiritualidade 36, 37, 38

Estilos de gestão 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 52

Evaluación holística 153

Experiencia docente 258, 259

F

Formação contínua de professores 54, 56, 57, 59, 61, 64, 65

Formación 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 13, 15, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 123, 124, 125, 128, 131, 133, 136, 138, 141, 142, 143, 151, 152, 154, 157, 158, 160,

161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 190, 192, 194, 197, 199, 202, 203, 204, 206, 211, 214, 225, 227, 231, 232, 233, 234, 239, 243, 245, 247, 257

Formación de profesores 3, 4, 8, 142, 161, 162, 163, 169, 173, 179

Formación docente 3, 6, 8, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 143, 160, 172, 174

G

Gamificación 133, 134, 135, 136, 141

Género 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 140, 174, 244

Geografía 25, 32, 33, 34, 35, 95, 177, 246, 247

Geometrias não Euclidianas 78, 79, 80, 95

G Suite 258, 259, 260, 261, 262

H

Herramienta de visualización 105, 108, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 120

Historia de la Educación 123, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 169

Historia de la pedagogía 123, 127, 129, 131

I

Inclusión educativa 241

Ingeniería eléctrica 105, 190, 203

Innovación educativa 105, 121, 133, 153, 190

J

Jesuítas 36, 38, 39, 40, 41

L

Lo institucional 167, 231

Lo personal 188, 231, 232, 235

Lo relacional 231

M

Máquinas eléctricas 105, 108, 121, 122

Metodología 7, 25, 37, 68, 73, 76, 135, 174, 175, 181, 184, 190, 192, 193, 195, 196, 199, 203, 204, 205, 206, 248, 249, 252, 256, 257

Modalidades de formação 54, 58, 61, 62

Motivaciones 157, 158, 208, 209, 210, 213, 215, 216, 225, 226, 227, 228

Mujeres 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 72, 133, 137, 139, 140, 141, 175, 186, 247

O

Obstaculización profesional 143, 146, 149

ODS 161, 163, 164, 165, 167, 168

P

Pedagogía 7, 9, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 169, 171, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 208, 214, 222, 250, 255, 256

Pedagogía crítica 123, 129, 130, 131

Perfil de egreso 153, 156, 159

Personalidade 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 52

Práctica pedagógica 123, 129, 130, 131

Prácticas profesionales 98, 102

Professores 10, 39, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 94

R

Regime jurídico 54, 56, 60, 62

Regulação da formação contínua 54

S

Sentidos 4, 130, 208, 209, 210, 213, 215, 216, 217, 219, 220, 222, 223, 228, 229

Sentimento de Pertença 25, 28, 30

Significaciones 97, 99, 208, 209, 213, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 227, 228

Superación profesional 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10

Supervisión académica 231, 232, 234, 237

T

Teorema de Ferraris 105, 108, 109, 112, 118, 121

Titulación 176, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 188, 194, 198, 202, 203

Transformação 29, 36