

VOL VIII

Educação:

*Saberes em
Movimento,
Saberes que
Movimentam*

Teresa Margarida Loureiro Cardoso
(organizadora)

 EDITORA
ARTEMIS
2024

VOL VIII

Educação:

*Saberes em
Movimento,
Saberes que
Movimentam*

Teresa Margarida Loureiro Cardoso

(organizadora)



**EDITORA
ARTEMIS**

2024



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 Teresa Margarida Loureiro Cardoso
Imagem da Capa	grgroup/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, Brasil
Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, *Universidad Autónoma del Estado de México*, México
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
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, Brasil
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
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 Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF, Brasil
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil
Prof.^a Dr.^a Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará, Brasil
Prof.^a Dr.^a Edith Luévano-Hipólito, *Universidad Autónoma de Nuevo León*, México
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 (USP), Brasil
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil
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. Fernando Hitt, *Université du Québec à Montréal, Canadá*
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, Brasil
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. Dr. Guillermo Julián González-Pérez, *Universidad de Guadalajara, México*
Prof. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg, Suécia*
Prof.ª Dr.ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil
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, Brasil
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío, Chile*
Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College, Estados Unidos*
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, Brasil
Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*
Prof. Dr. José Cortez Godinez, Universidad Autónoma de Baja California, México
Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Diaz, Instituto Politécnico Nacional, 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. Juan Manuel Sánchez-Yañez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México*
Prof. Dr. Juan Porras Pulido, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof.ª Dr.ª Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil
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 Rodriguez, *Universidad Santiago de Compostela, Espanha*
Prof. Dr. Manuel Simões, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Portugal
Prof.ª Dr.ª Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil
Prof.ª Dr.ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada, Espanha*
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
Prof.ª Dr.ª María Alejandra Arecco, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil
Prof.ª Dr.ª Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I, Espanha*



Prof.ª Dr.ª Maria da Luz Vale Dias – Universidade de Coimbra, Portugal
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, Brasil
Prof.ª Dr.ª MªGraça Pereira, Universidade do Minho, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria Gracinda Carvalho Teixeira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof.ª Dr.ª María Guadalupe Vega-López, *Universidad de Guadalajara, México*
Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana, Cuba*
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof. Dr. Melchor Gómez Pérez, Universidad del Pais Vasco, Espanha
Prof.ª Dr.ª Ninfa María Rosas-García, Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional, México
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil
Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Peru*
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sérgio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof.ª Dr.ª Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*
Prof.ª Dr.ª Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil
Prof.ª Dr.ª Stanislava Kashtanova, *Saint Petersburg State University, Russia*
Prof.ª Dr.ª Susana Álvarez Otero – Universidad de Oviedo, Espanha
Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal
Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Colômbia*
Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, *Universidad de León, Espanha*

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

E24 Educação [livro eletrônico] : saberes em movimento, saberes que movimentam VIII / Organizadora Teresa Margarida Loureiro Cardoso. – Curitiba, PR: Artemis, 2024.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

Edição bilingue

ISBN 978-65-81701-23-9

DOI 10.37572/EdArt_270824239

1. Educação inclusiva. 2. Prática de ensino. 3. Professores –
Formação. I. Cardoso, Teresa Margarida Loureiro.

CDD 370.71

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



APRESENTAÇÃO

À semelhança dos anteriores volumes, também neste, VIII, da *Educação: Saberes em Movimento, Saberes que Movimentam*, somos convidados a percorrer caminhos diversos que revelam, afinal, a múltipla riqueza dos vários contextos educacionais espelhados, desde logo, nos diversos idiomas em que são aqui relatados. E, tomando como inspiração os espelhos que compõem um caleidoscópio, inclino-me, para sugerir ao leitor três trilhas possíveis, cada uma agregada num quinteto.

Assim, a trilha que proponho em torno dos primeiros cinco capítulos tem como principal foco a educação superior universitária, na sua maioria em articulação com a formação de profissionais, incluindo de docentes, e, portanto, com as respetivas práticas profissionais. Nos cinco capítulos seguintes, a trilha proposta abarca também a educação superior universitária e a prática profissional (docente e didática), ampliando-se, por exemplo, para o *online* e o virtual. Por fim, nos últimos cinco capítulos, é ainda possível reconhecer o fio condutor da educação superior universitária na trilha sugerida que engloba igualmente práticas, agora alicerçadas em competências, na aprendizagem ao longo da vida ou na gestão pedagógica para uma cultura de paz.

Em suma, e retomando a metáfora do caleidoscópio, que possamos, nós leitores, a cada momento e em cada trilha, descobrir imagens com combinações variadas e interessantes, nestes saberes e movimentos dinâmicos de que se faz a educação, enfim, de que se constroem as práticas educacionais.

Teresa Cardoso

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

¿CUÁL MODELO DE FORMACIÓN PARA QUE TIPO DE SOCIEDAD?
CONSIDERACIONES EN TORNO A LOS PROCESOS DE FORMACIÓN CON
METODOLOGÍA VIRTUAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Ruth Molina-Vásquez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2708242391

CAPÍTULO 2..... 20

TIPOLOGÍA DE ITINERARIO EDUCATIVO DE LOS ESTUDIANTES QUE ACCEDEN AL
BACHILLERATO EN LÍNEA

María Isabel Enciso Ávila

José Alfredo Flores Grimaldo

Eduardo González Álvarez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2708242392

CAPÍTULO 3..... 31

A VALORIZAÇÃO DO EXAME CLÍNICO NO PERCURSO FORMATIVO DO ESTUDANTE
DE MEDICINA: A REPERCUSSÃO SOBRE A PRÁTICA PROFISSIONAL

Maria do Carmo Lacerda Barbosa

Thais Campos de Paula Martins

Raphael Lacerda Barbosa Nathasje

Maria Raimunda Santos Garcia

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2708242393

CAPÍTULO 4..... 44

O DESAFIO DO ESTÁGIO DE ENSINO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL
DE PROFESSORES

Maria Teresa Macara

Rosa Helena Nogueira

Ana Paula Pereira

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2708242394

CAPÍTULO 5..... 52

REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES GENERALISTAS
NO ENSINO PRIMÁRIO ANGOLANO

Jeremias Lello Guimarães Correia

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2708242395

CAPÍTULO 6..... 65

UN ENFOQUE ACTUALIZADO DE LA DOCENCIA ON LINE

Susana Álvarez Otero

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2708242396

CAPÍTULO 7 99

EL MÉTODO DE CASO DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE MODO VIRTUAL

Jorge Bernal Peralta

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2708242397

CAPÍTULO 8..... 110

DISEÑO Y VALIDACIÓN DE CASOS DE ESTUDIO PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE QUÍMICA ANALÍTICA

Norma Ruth López Santiago

Mariel Ramírez García

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2708242398

CAPÍTULO 9..... 121

LABERINTO DE LOS COMPUESTOS INORGANICOS

Jorge Armando Haro Castellanos

Norma Leticia Ramírez Chavarín

Yarit Samantha Haro Ramírez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2708242399

CAPÍTULO 10..... 132

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL ANÁLISIS DE REDES ELÉCTRICAS EN ESTADO PERMANENTE

Rubén Villafuerte Diaz

Jesús Medina Cervantes

Rubén Abiud Villafuerte Salcedo

Edgar Mejía Sánchez

Victorino Juárez Rivera

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27082423910

CAPÍTULO 11..... 144

DESAFÍOS Y BENEFICIOS DE LA FLEXIBILIDAD CURRICULAR EN LA UAO/UAZ

Martha Patricia Delijorge-González

Ana Karen González-Álvarez

Christian Starlight Franco-Trejo

Luz Patricia Falcón-Reyes

Nubia Maricela Chávez-Lamas

José Ricardo Gómez-Bañuelos

Martha Patricia de la Rosa-Basurto

Jesús Rivas-Gutiérrez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27082423911

CAPÍTULO 12159

IMPACTO DE LA APLICACIÓN DEL ENFOQUE BASADO EN COMPETENCIAS EN UNA UNIVERSIDAD ESTATAL CHILENA

Ricardo Méndez Romero

María Cristina Donetch Ulloa

Claudio Garrido Suazo

Hernán Rocha Pavés

José Fernández Palma

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27082423912

CAPÍTULO 13 180

POTENCIALIDADES DO “CLUBE DA WIKIPÉDIA” NO DESENVOLVIMENTO DAS MULTILITERACIAS E COMPETÊNCIAS PARA O SÉCULO XXI

Maria Emília Rodrigues

Ana Batista

Teresa Margarida Loureiro Cardoso

Filomena Pestana

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27082423913

CAPÍTULO 14..... 194

A PRACTICAL THEORY OF LIFELONG LEARNING ASSISTANCE FOR PROMOTING COMMUNITY: STRATEGIC APPROACHES TO STIMULATE LOCAL RESIDENT ACTIVITIES

Hidekazu Sasaki

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27082423914

CAPÍTULO 15207

**FACTORES CONTEXTUALES QUE OBSTACULIZAN UNA GESTIÓN PEDAGÓGICA
QUE INCIDA EN LA CULTURA DE PAZ**

Yonis Rafael Olivera Martínez

Jorge Oswaldo Sánchez Buitrago

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27082423915

SOBRE A ORGANIZADORA221

ÍNDICE REMISSIVO222

CAPÍTULO 5

REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES GENERALISTAS NO ENSINO PRIMÁRIO ANGOLANO

Data de submissão: 20/07/2024

Data de aceite: 06/08/2024

Jeremias Lello Guimarães Correia

Centro de Investigação em

Estudos da Criança

Universidade do Minho

Braga, Portugal

<https://orcid.org/0000-0002-4176-7203>

RESUMO: São vários os desafios apontados pelos professores generalistas que atuam no ensino primário angolano. Entre os desafios, frutos de insuficiências na formação inicial, destaca-se a lecionação de disciplinas como a Matemática, Educação Musical, Educação Física e Educação Manual e Plástica. Para colmatar algumas lacunas da formação inicial são necessárias ações de formação contínua. No contexto angolano, a Lei 17/16, de 7 de Outubro, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, prevê a realização de ações de formação contínua nos Centros de Formação de Professores, porém, estes parece não existirem. O Programa de Aprendizagem para Todos (PAT), do Ministério da Educação, financiado pelo Banco Mundial, tem desenvolvido algumas ações de formação contínua através dos subprogramas TEACH e COACH, mas essas ações não chegam

a todas as escolas do país e as escolas do ensino primário pouco ou nada fazem para promoverem iniciativas de formação contínua. Pelo modelo de formação contínua diretiva-generativa, essas escolas podem ter iniciativas de formação contínua dos seus professores generalistas de modo a responder às suas necessidades e minimizar algumas insuficiências da formação inicial.

PALAVRAS-CHAVE: Formação contínua. Professores generalistas. Ensino primário.

REFLECTIONS ON CONTINUING TRAINING FOR GENERALIST TEACHERS IN ANGOLAN PRIMARY EDUCATION

ABSTRACT: Generalist teachers working in Angolan primary schools face several challenges. One of these challenges is the teaching of subjects such as Maths, Music Education, Physical Education and Manual and Plastic Education. To fill some of the gaps in initial training, continuing training is needed. In the Angolan context, Law 17/16, of 7 October, the Basic Law of the Education and Teaching System, provides for continuing training courses at Teacher Training Centres, but these do not seem to exist. The Ministry of Education's Learning for All Programme (PAT), funded by the World Bank, has developed some continuing education actions through the TEACH and COACH sub-programmes, but these actions do not reach all the country's schools and primary schools do little or nothing

to promote continuing education initiatives. Through the directive-generative continuing training model, these schools can have continuing training initiatives for their generalist teachers to respond to their needs and minimize some lacks from initial training.

KEYWORDS: Continuing training. Generalist teachers. Primary education.

1 INTRODUÇÃO

A conceção dos sistemas educativos, embora tenha presente o isomorfismo de modelos mundiais e o cumprimento de agendas internacionais, pressupõe uma adequação tendo em conta o contexto político, económico e social dos Estados. Na conceção desses sistemas um dos aspetos que pensamos merecer profunda atenção é a política de formação de professores, protagonistas principais para a materialização dos objetivos educativos do Estado.

Neste texto, exploramos alguns paradigmáticos de formação de professores e alguns modelos de formação contínua de professores, bem como fazemos referência à formação inicial e contínua de professores generalistas em Angola. Uma das reflexões do texto prende-se com o facto de não existir clareza na responsabilidade de quem promove a formação contínua dos professores generalistas. Se de um lado a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, Lei 17/16, de 7 de Outubro, prevê que essa formação seja realizada nos Centros de Formação de Professores, deparamo-nos com a situação de estes centros não existirem propriamente. Apesar da existência do Programa Aprendizagem para Todos (PAT) que visa também garantir a formação contínua de professores do ensino geral, parece que as escolas fingem não saber que é igualmente sua responsabilidade promover as ações de formação de acordo com as suas necessidades.

2 PRINCIPAIS PARADIGMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores rege-se por paradigmas pré-estabelecidos (Marcelo García, 1999; Zeichner, 1983) que, de algum modo, determinam o tipo de profissional que se pretende formar para lidar com a profissão e com a sociedade. Para Zeichner (1983),

um paradigma na formação de professores pode ser pensado como uma matriz de crenças e pressupostos sobre a natureza e objetivos da escolarização, ensino, professores e a sua formação, que dá forma às características específicas da prática na formação de professores (Zeichner, 1983, p. 3).

O mesmo autor refere que existem quatro paradigmas alternativos de formação de professores, nomeadamente paradigma tradicional, paradigma comportamentalista, paradigma personalista e paradigma orientado para a indagação. No paradigma tradicional a formação do professor assemelha-se à aprendizagem de um ofício, no qual o aluno é

o aprendiz e o professor o mestre (Mesquita & Roldão, 2017), ou seja, o que se pretende nesse paradigma de formação de professor é que o aluno seja fiel imitador do seu mestre (Alarcão & Tavares, 2003).

O paradigma comportamentalista baseia-se na psicologia behaviourista. O seu principal foco é o treino e desenvolvimento de competências pré-definidas e observáveis (Mesquita & Roldão, 2017). Este paradigma, que emerge do *Competency/Performance-based Teacher Education (C/PBTE)* (Alarcão & Tavares, 2003; Mesquita & Roldão, 2017; Zeichner, 1983; Zeichner, 1993), defende que “o saber e as capacidades que os futuros professores têm de dominar são previamente especificados” (Zeichner, 1993, p. 39). Ao futuro professor deverão ser ensinados determinados conhecimentos, habilidades e competências necessárias (Zeichner, 1983), que serão traduzidas em objetivos operacionais da profissão (Alarcão & Tavares, 2003), numa clara alusão à racionalidade técnica do saber-fazer (Flores, 2017; Hall & McGinity, 2015; Nóvoa, 2002; Mesquita, 2015; Zeichner, 2008). O paradigma personalista, cuja abordagem centra-se na epistemologia fenomenológica postula que “a formação de professores é uma forma de desenvolvimento do adulto, uma forma de tornar-se, em vez de ensinar alguém como ensinar” (Zeichner, 1983, p. 4). Diferente do paradigma tradicional ou tradicional-artesanal, neste, o orientador deve assumir um papel de facilitador de situações de comunicação por forma a promover a transição de aluno a professor (Mesquita & Roldão, 2017). Para que essa transição seja eficiente, é importante que a metodologia a adotar na formação de professores seja a

não diretiva, sendo que a relação entre os intervenientes (aluno/formando e orientador) se deva situar ao nível da empatia, ajudando o aluno/formando a compreender-se a si próprio, a conhecer as suas emoções, a envolver-se em novas experiências e a formular os seus próprios objetivos de aprendizagem (Mesquita & Roldão, 2017, p. 31).

Contrariamente ao que se apresenta no paradigma comportamentalista, baseado no saber-fazer, nas competências estabelecidas *a priori*, no paradigma personalista o desenvolvimento da personalidade do futuro professor assume um papel preponderante, fomentando no aluno a autodescoberta, de modo que seja capaz de refletir sobre as intenções e os objetivos da sua formação. Mais do que ensinar a alguém a ensinar, saber-fazer, desperta-se no formando a cultura reflexiva, o saber-ser e agir (Mesquita, 2015). No paradigma orientado para a indagação, dá-se prioridade ao desenvolvimento da investigação e à reflexividade sobre a prática futura (Mesquita, 2015), abrindo a possibilidade de os futuros professores questionarem as próprias crenças enquanto formandos e, posteriormente, questionarem as práticas institucionais no contexto do exercício da profissão (Marcelo García, 1999). Saliente-se a indissociabilidade entre a teoria e a prática, a ação e a reflexão. Assim sendo, espera-se que o processo formativo

conduza à construção ativa do conhecimento gerado na ação formativa e sistematizado pela reflexão sobre a prática futura da atividade docente (Alarcão & Tavares, 2003).

Dos paradigmas apresentados, identificamo-nos com o personalista e o orientado para a indagação, uma vez que promovem no futuro professor a autodescoberta, de modo que seja capaz de refletir sobre as intenções e os objetivos da sua formação. Por conseguinte, entendemos que a formação de professores assente nos paradigmas personalista e orientado para a indagação promovem o desenvolvimento pessoal do aluno, revestindo-se de particular importância para a construção de uma identidade profissional que se fundamente não apenas no saber-fazer, mas, no saber-ser e agir, induzindo, desse modo, à prática-reflexiva da profissão.

Os paradigmas apresentados servem de base para a construção de modelo de formação inicial, entendida como o ponto de partida para que o indivíduo se torne habilitado a desenvolver determinada atividade profissional através da aquisição de habilidades, competências, técnicas e valores deontológicos da profissão.

Na perspetiva de Nóvoa (1987), existem quatro domínios nos quais qualquer sistema contemporâneo de formação de professores se deve fundamentar, nomeadamente a formação académico-científica, a formação pedagógica e metodológica, a adesão a um conjunto de normas ético-deontológicas e a aquisição de uma identidade profissional. No domínio académico-científico, o futuro professor adquirirá um conjunto de saberes e conhecimentos a partir de conteúdos selecionados e sistematizados. A formação pedagógica e metodológica propiciará a aquisição de competências e técnicas que o permitirão transferir os saberes no âmbito do exercício profissional. O conjunto de normas ético-deontológicas constituem a base para a compreensão e cumprimento dos valores estabelecidos pela profissão, permitindo, desse modo, a afirmação profissional. A aquisição da identidade profissional fundamenta-se no cumprimento dos restantes três domínios e é complementado por um conjunto de elementos, tais como estratégias que reflipam a prática docente, crenças pessoais, escolhas de vida e experiências que têm valor e significado profissional (Alsup, 2008).

3 ALGUNS MODELOS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA

O conjunto de habilidades, técnicas e competências adquiridas ao longo da formação inicial proporcionam as bases essenciais para o exercício da atividade profissional docente. Porém, fruto dos constantes desafios que se impõem a esta profissão, urge a necessidade de se promover o desenvolvimento profissional. Esse desenvolvimento é

baseado numa dinâmica constante de transformações, de desconstrução e reconstrução de conceitos, mediante aquisição de novos conhecimentos e atualização dos já adquiridos. Assim, torna-se necessária a busca incansável de saberes que auxiliem o profissional na percepção e seu enquadramento nas mudanças de situações profissionais, bem como na percepção de mutações sociais inevitáveis. Assim, a realização de formações contínuas torna-se indispensável para qualquer profissional que se preze querer acompanhar e lidar adequadamente com as mudanças já referidas pois, é neste “tipo de formação em que o sujeito tem a possibilidade de obter novos conhecimentos, analisar e refletir sobre sua prática profissional” (Ferreira & Santos, 2016, p. 3).

Na profissão docente, a formação contínua constitui-se numa ferramenta de sequência natural da formação inicial, cuja missão complexa e exigente é a da formação do professor (Patrício, 1990), de modo que este possa construir e consolidar o saber e a ética, bem como as responsabilidades para com os alunos, as famílias e as comunidades (Ferreira F. I., 1994) e que esteja, cada vez, mais por dentro das mudanças de situações educacionais.

Segundo Rodrigues e Esteves (1993), para que uma formação seja considerada contínua, no âmbito da profissão docente, pressupõe-se a realização dos seguintes atos formativos: atividades formativas que ocorram após a certificação profissional inicial; e atividades que visam, principal ou exclusivamente melhorar os conhecimentos, as habilidades práticas e as atitudes dos professores na busca de maior eficácia na educação dos alunos.

Considerando os pressupostos apresentados por Rodrigues e Esteves, Garcia (2002) propõe quatro modelos de formação contínua:

- Aprendizagem informal;
- Aprender sozinho;
- Aprender com os outros;
- Aprender de outros.

A aprendizagem informal é enraizada no interesse do indivíduo em buscar informações espontâneas, através de observação de práticas experientes, com vista a sua transformação e desenvolvimento profissional. O modelo aprendizagem sozinho parte do princípio da autoformação, ou seja, o indivíduo adulto deve ser suficientemente autorregulado com a necessidade de aprendizagem individual, através de desenvolvimento de competências autodidatas. O terceiro modelo, aprender com os outros, baseia-se na ação de aprendizagem colaborativa, cujo enfoque é a partilha de conhecimentos e experiências entre os profissionais, com vista a colmatar as dificuldades de uns e de

outros. Neste modelo, podem também ser definidos os objetivos e os resultados a alcançar no final do processo colaborativo. Finalmente, o aprender de outros fundamenta-se num modelo de formação mediante a realização de cursos, a partir de conceção de programas. A aprendizagem é sistematizada com definições claras dos objetivos e dos resultados que se pretendem alcançar ao término do curso.

Contrariamente aos modelos de formação contínua propostos por Garcia, Marques (2004) apresenta dois modelos, mais na perspetiva de desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem:

- Formação diretiva;
- Formação generativa.

No primeiro modelo, o processo de ensino-aprendizagem é caracterizado pela sistematização de conteúdos previamente programados. O formador assume um papel fundamental na mediação entre o conhecimento a adquirir e o formando através da exposição de conteúdos. No segundo modelo, a formação, embora seja igualmente sistematizada por conteúdos programados, possui caráter flexível, permitindo ao formando modular o que é relevante para a sua aprendizagem, de acordo com as suas reais necessidades, ou seja, o ensino praticado é mais do tipo exploratório.

A formação contínua visa colmatar insuficiências da formação inicial mediante atualização e aprofundamento do repertório de conhecimentos (D'Água & Feldmann, 2012), devendo contribuir significativamente para o alargamento e aprofundamento do horizonte de conhecimentos (Day, 2005) de modo que permita ao profissional transferir adequadamente o aprendido para a prática profissional (Garcia, 2002). De acordo com a necessidade, seja institucional ou individual, cada modelo de formação tem a sua importância para o desenvolvimento do indivíduo com vista a melhorar a sua atuação no exercício da atividade profissional e não só. Contudo, sem descurar os demais modelos, optamos pela exploração dos modelos de formação contínua diretiva e generativa, de algum modo relacionados com os modelos “aprender com os outros” e “aprender de outros”. Considerando as sugestões dos autores referidos anteriormente, entendemos a necessidade de emergência do modelo de formação diretiva-generativa por, em primeiro lugar, considerarmos que o processo de ensino-aprendizagem é retroalimentado entre o que ensina e o que aprende e, em segundo lugar, porque o conteúdo programático concebido para a formação contínua deve ser baseado no diagnóstico inicial das insuficiências herdadas da formação inicial e na necessidade da sua colmatação, de modo que a sua realização seja significativa e capaz de não somente atualizar conhecimentos como propiciar a aquisição de novos.

Os paradigmas de formação de professores são o reflexo da formação de indivíduos que tenham escolhido um percurso formativo que os habilite à profissão docente para os diversos níveis. Desse modo, o professor generalista faz parte desses indivíduos.

O professor generalista é o profissional docente encarregado de lecionar “um conjunto de matérias diversificadas no currículo primário” (Ardzejewska, McMaugh, & Coutts, 2010, p. 203). Deste profissional espera-se que tenha domínio das matérias que terá de lecionar. Esse desafio não é, na verdade, unicamente do professor, começa, portanto, a partir da concepção das políticas de formação de professores. Que tipo de professor se pretende formar e como será formado são questionamentos que devem ser adequadamente respondidas a partir da base.

É a partir da concepção das políticas de formação de professores que se deve aclarar que conhecimentos o futuro professor deverá adquirir a fim de que, no âmbito do exercício da atividade docente, esteja devidamente preparado e desempenhe as suas funções com profissionalismo, habilidade e competências exigidas pela classe que eventualmente irá lecionar e, fundamentalmente, saiba lidar com as diversas matérias.

As responsabilidades do professor generalista extrapolam para a singular atividade docente. Acontece que durante todo o ano letivo, os alunos apenas têm contato com esse profissional, o que significa que o mesmo terá de ser sensível às demais questões, inclusive as mais sensíveis, de modo a permitir que exista um clima favorável de ensino-aprendizagem e que os alunos se sintam à vontade com a sua presença e forma de ensinar. Essa necessidade de atenção redobrada do professor acaba por torná-lo num profissional excepcional, considerando que lida “diariamente com crianças, tem um relacionamento sólido, construído com os seus alunos, conhece a diversidade do grupo de alunos e pode construir experiências curriculares” (McMaster, 2013, p. 5) de acordo com as habilidades dos alunos.

4 FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA DE PROFESSORES GENERALISTAS EM ANGOLA

No período pós-colonial, Angola repensou a situação da educação dos seus cidadãos, tendo delineado, em 1977, estratégias educativas que foram implementadas a partir de 1978, baseando-se nos seguintes princípios gerais (INIDE, 2013): igualdade de oportunidades no acesso e continuação dos estudos; gratuidade do ensino a todos os níveis; e aperfeiçoamento constante do pessoal docente.

A implementação, em 1978, das estratégias educativas, deu origem às várias ações de formação de docentes e de formadores que foram sendo promovidas pelo Estado Angolano com vista à massificação da educação, e a estrutura e caracterização do sistema educativo e, conseqüentemente, a estrutura da formação de professores foram alteradas. A Lei nº 17/16, de 7 de outubro, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, em substituição da Lei n.º 13/01 de 31 de dezembro, Lei de Bases do Sistema de Educação, estabelece que a formação de professores é o “conjunto integrado e diversificado de órgãos, instituições, disposições e recursos vocacionados à preparação e habilitação de professores e demais agentes da educação para todos os subsistemas de ensino” (artigo 43.º). A formação de professores está inserida no Subsistema de Formação de Professores, cuja estrutura organiza-se em: Ensino Secundário Pedagógico e Ensino Superior Pedagógico.

No contexto angolano, a formação inicial de professores generalistas está inserida no Ensino Secundário Pedagógico e é realizada nas Escolas do Magistério Primário, com base no estabelecido nos artigos 47º e 48º da Lei nº 17/16 de 7 de Outubro. A mais recente reformulação de cursos de formação de professores dos Institutos Superiores de Ciências da Educação, bem como das Escolas Superiores Pedagógicas, veio introduzir a oferta formativa da formação de professores generalistas a nível do Ensino Superior Pedagógico.

De acordo com o *Currículo de Formação de Professores do Ensino Primário* (Carvalho, 2011), a formação inicial de professores do ensino primário, realizada nas Escolas de Magistério Primário, compreende 32 semanas letivas e é composta por 21 disciplinas organizadas em três vertentes de formação que visam assegurar a preparação teórico-prática do futuro professor:

- Formação geral;
- Formação específica;
- Formação profissional.

Ainda de acordo com o referido documento, a formação geral contempla as áreas de conhecimento que fazem parte do currículo do ensino primário e proporcionam ao futuro professor uma cultura mais ampla. A formação específica, de acordo com o mesmo documento, integra as ciências da educação, essenciais para o exercício da profissão docente. Por último, a vertente formação profissional visa proporcionar a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos no âmbito das restantes vertentes. O enquadramento das disciplinas nas respetivas vertentes organiza-se de acordo com o seguinte plano de estudos:

Tabela 1. Plano de Estudos da Formação de Professores do Ensino Primário. Fonte: Currículo de Formação de Professores do Ensino Primário. (Carvalho, 2011, p. 19).

Disciplina	10ª Classe		11ª Classe		12ª Classe		13ª Classe		Total de tempos letivos
	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	
Formação geral									
Língua Portuguesa	4	4	4	4	4	3			736
Matemática	4	4	4	4	4	3			704
Física	3								96
Química	2								64
História	3	3							192
Geografia	2	3							160
Biologia	3	2							160
Língua Estrangeira	3	2	2						224
Expressões	3	3	4	4	2	2			576
Informática		3							96
Filosofia						3			96
Formação Específica									
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	3	3	2						256
Análise Sociológica da Educação e Administração e Gestão Escolar		3	3						192
Higiene e Saúde Escolar						3			96
Teoria da Educação e Desenvolvimento Curricular				3	3	2			256
Formação Pessoal, Social e Deontológica					2	2			128
Formação Profissional Metodologia do Ensino de:									
Língua Portuguesa				2	2	2			129
Matemática					2	2			128
Estudo do Meio/Ciências da Natureza				3	3				192
História e Geografia			3	3					192
Expressões				2	2	2			192
Prática Pedagógica e Seminários			5	5	8	8	26		1664
Prática Pedagógica e Seminários							25		800

Nº Total de Hor./Semana	30	30	30	30	30	30	26	25
Nº de Disc./Semana	10	10	9	9	10	10	1	1
Total Horas/Anual	1920		1920		1920		1632	

Estima-se que nas 32 semanas letivas sejam cumpridos 7.329 tempos letivos, dos quais 4.032 para o conjunto de disciplinas teóricas, que compõem as vertentes Formação Geral e Específica, e 3.297 para as metodologias de ensino e para a prática pedagógica e seminários que fazem parte da vertente Formação Profissional, perfazendo 55% e 45%, respetivamente. Neste plano de estudos, a Formação Profissional, por si, supera outra das vertentes de forma isolada, uma clara alusão à formação do futuro professor imitador, competente e habilitado a desempenhar com eficácia a profissão, conforme defendido pelos paradigmas tradicional e comportamentalista. A Formação Específica que inclui disciplinas que fomentem a reflexividade do futuro professor possui 12,6% do total das percentagens de tempos letivos. Do plano de estudos apresentado, destacamos a disciplina «Expressões» que, segundo o *Curriculo de Formação de Professores do Ensino Primário*, essa disciplina engloba três áreas disciplinares: Educação Física, Educação Manual e Plástica e Educação Musical. Embora se refira que a disciplina «Expressões» deva ser lecionada por três especialistas, a realidade incide sobre a presença de um único especialista, nomeadamente o de Educação Física. As outras, ou são preenchidas com elementos teóricos ou não são lecionadas, dada a escassez de profissionais dessas áreas.

Um estudo desenvolvido por Correia (2018) e que visou também obter a perceção dos professores generalistas face à monodocência no ensino primário angolano concluiu que aqueles professores sentiam dificuldades em lecionar as disciplinas de Matemática, Educação Física, Educação Musical e a Educação Manual e Plástica, e apontavam insuficiências da formação inicial como uma das causas das dificuldades sentidas no exercício da profissão. No mesmo estudo os participantes referiram que dispunham de algumas opções para a concretização de formações contínuas, nomeadamente a participação em seminários de capacitação docente, promovidos pelo Ministério da Educação, antes do início de cada ano letivo, ou a busca, por iniciativa individual, de uma formação complementar. A eficácia e o impacto dos seminários de capacitação, promovidos pelo Ministério da Educação, foram bastante questionados pois, na opinião dos entrevistados, ano após ano limitam-se a ensinar metodologias de ensino em detrimento de conteúdos científicos. Apesar dos anos passados desde a realização do estudo, a situação atual não é diferente.

Atualmente, no que se refere à formação contínua, o número 3, do artigo 47º, da Lei nº 17/16, de 7 de Outubro estabelece que a formação contínua de professores é assegurada predominantemente por Centros de Formação de Professores ou por outras instituições de ensino, autorizadas para o efeito. Apesar da referência à formação contínua, em termos práticos parece que a verdadeira consciência da necessidade para essa etapa de formação não foi suficientemente percecionada (Alarcão, 2001) devido à inexistência de tais centros. Entretanto, através do Programa de Aprendizagem para Todos (PAT), financiado pelo Banco Mundial, o Ministério da Educação de Angola tem procurado desenvolver ações de formação contínua. Este programa possui dois subprogramas: o TEACH e o COACH. O primeiro utiliza a observação para analisar nos professores a cultura de sala de aula, a capacidade de ensino e o desenvolvimento de capacidades socio-emocionais dos alunos. Com base nos resultados obtidos, e com o objetivo de superar as insuficiências identificadas durante as observações realizadas no âmbito do TEACH, foi colocado em ação o COACH que

engloba diferentes tipos de apoio – sob a forma de coaching individual, sessões de formação em grupo e workshops, e outras abordagens, quer através de modalidades presenciais, remotas ou híbridas – para melhorar a qualidade das interações professor-aluno na sala de aula, o que é fundamental para melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos (in PAT II).

Este programa, embora seja de âmbito nacional com atuação desde 2019, ainda não foi suficientemente abrangente em todo o país, sendo, portanto insuficiente para dar resposta à necessidade de formação contínua dos professores, de modo particular os que atuam como generalistas.

Adotando o modelo de formação contínua diretiva-generativa, as escolas podem incentivar e desenvolver ações de formação contínua dos seus professores, pois, em primeiro lugar, o diagnóstico das necessidades de formação contínua é feito nas escolas e, em segundo lugar, a formação contínua deverá estar orientada para dar resposta às necessidades específicas da própria escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre a formação contínua de professores generalistas em Angola está longe de conhecer fins ou grandes melhorias, na medida em que, do ponto de vista das políticas educativas carecem de clarificações na operacionalização. O facto de a Lei de Bases do Sistema de Educação e de Ensino fazer referência a Centros de Formação de Professores que são inexistentes oito anos depois da promulgação da mesma lei, é um indicativo de que não se pode esperar que a macroestrutura política tenha unicamente

a responsabilidade de encontrar as melhores soluções para a formação contínua de professores generalistas que atuam no ensino primário. O programa PAT, embora seja de âmbito nacional, é um bom exemplo de incapacidade de responder às necessidades de todas as escolas do país. Entretanto, cabe aos gestores escolares desenvolverem iniciativas de promoção de ações de formação contínua dos seus professores de acordo com as suas necessidades.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Compreendendo e construindo a profissão professor: Da história da profissão professor ao histórico de cada professor**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2001.

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem (2ª ed.)**. Coimbra: Almedina, 2003.

ALSUP, J. Teacher identity discourses: **Negotiating personal and professional spaces**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2008.

ANGOLA. Lei n.º 13/01 de 31 de Dezembro, Lei de Bases do Sistema de Educação. 2001.

ANGOLA. Lei n.º 17/16 de 7 de Outubro, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Diário da República. 2016.

da República I Série - N.º 170. ARDZEJEWSKA, Kathie; MCMAUGH, Anne; COUTTS, Pamela. Delivering the primary curriculum: The use of subject specialist and generalist teachers in NSW. **Issues in Educational Research**, v. 20, n. 3, pp. 203-219. 2010.

CARVALHO, Andrea Oatanha. **Currículo de formação de professores do ensino primário**. Luanda: INIDE. 2011.

CORREIA, Jeremias Lello. **Profissionalidade docente: os desafios e perspetivas dos professores face à monodocência na 5ª e 6ª Classes do Ensino Primário, numa Escola da Província do Bengo**. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica). Universidade da Beira Interior, 2018.

D'ÁGUA, S. V.; FELDMANN, M. G. A gestão escolar e a formação continuada: elos a serem estreitados. Em S. V. D'Água; H. P. Neto, **Formação docente: Diálogos convergentes**, pp. 119-140. São Paulo: HN. 2012.

DAY, Christopher. **Formar docentes: Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado**. Madrid: Narcea. 2005.

FERREIRA, Fernando Ilídio. **Formação contínua e unidade do ensino básico: o papel dos professores, das escolas e dos centros de formação**. Porto: Porto Editora. 1994.

FERREIRA, Janáina da Silva; SANTOS, José Henriques. Modelos de formação continuada de professores: Transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos das práticas formativas. **Cad. Pes.**, v. 23, n. 3, Set./Dez pp. 1-15. 2016.

FLORES, Maria Assunção. Contributos para (re)pensar a formação de professores. **Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e Prospetiva**. II, pp. 773-810. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. 2017.

- GARCIA, Carlos. Marcelo. La formación inicial y permanente de los educadores. **Consejo Escolar Del Estado. Los Educadores en la Sociedad Del Siglo XXI**, pp. 161-194. 2002.
- HALL, Dvid; MCGINITY, Ruth. Conceptualizing teacher professional identity in neoliberal times: Resistance, compliance and reform. **Education Policy Analysis Archives**, v. 23, n. 88, pp. 1-16. 2015.
- INIDE. **Curriculo do ensino primário. (3ª ed.)**. Luanda: Editora Moderna. 2013.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora. 1999.
- MARQUES, Miguel. **Formação contínua de professores: Um contributo para uma melhor planificação e desenvolvimento**. Lisboa: Edições ASA. 2004.
- MCMASTER, Natalie. Generalist Teachers: Ideal candidates for providing developmentally appropriate, best-practice instruction in physical education in early childhood and primary settings. **Active & Healthy Magazine**, v. 20, n. 1, pp. 5-7. 2013.
- MESQUITA, Elza. Ver, ouvir e saber: O lugar da competência nos modelos de formação inicial de professores. **Formação inicial de professores** (pp. 292-303). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. 2015.
- MESQUITA, Elza; ROLDÃO, Maria do Céu. **Formação inicial de professores: A supervisão pedagógica no âmbito do processo de bolonha**. Lisboa: Edições Sílabo. 2017.
- NÓVOA, António. **Um tempo de ser professor**. (Palestra proferida no Museu João de Deus). Lisboa. 1987.
- NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa. 2002.
- PATRÍCIO, Manuel Ferreira. **A formação de professores à luz da lei de bases do sistema educativo**. Lisboa: Texto Editores. 1990.
- RODRIGUES, Ângela; Esteves, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora. 1993.
- ZEICHNER, Kenneth. Alternative paradigms of teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 34, 3-9. 1983.

SOBRE A ORGANIZADORA

Teresa Margarida Loureiro **Cardoso** é licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Franceses e Ingleses, Ramo de Formação Educacional, pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Portugal (2001). É Doutora em Didática pelo Departamento de Didática e Tecnologia Educativa (atual Departamento de Educação e Psicologia) da Universidade de Aveiro, Portugal (2007). É Professora-Docente no Departamento de Educação e Ensino a Distância (anterior Departamento de Ciências da Educação) da Universidade Aberta, Portugal (desde 2007), lecionando em cursos de graduação e pós-graduação (Licenciatura em Educação, Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares, Mestrado em Pedagogia do Elearning, Doutoramento em Educação a Distância e Elearning), e orientando-supervisionando cientificamente dissertações de mestrado, teses de doutoramento, estágios de doutorado no exterior e estudos de pós-doutoramento. É investigadora-pesquisadora no LE@D, Laboratório de Educação a Distância e E-learning, onde tem vindo a participar em projetos e outras iniciativas, nacionais, europeias e internacionais. É ainda membro da SPCE, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e membro fundador da respetiva Secção de Educação a Distância (SEAD-SPCE). É formadora creditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua do Ministério da Educação (Portugal), autora e editora de publicações, e integra comissões científicas e editoriais. É a coordenadora científica da Rede Académica Internacional WEIWER®, distinguida em 2020 como *Champion Project* na categoria *E-Science* pela ITU, *International Telecommunication Union*, a Agência das Nações Unidas para a Sociedade da Informação.

<http://lattes.cnpq.br/0882869026352991>

<https://orcid.org/0000-0002-7918-2358>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aprendizaje 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 24, 25, 30, 65, 67, 68, 69, 74, 75, 83, 89, 95, 99, 100, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 119, 120, 122, 131, 147, 148, 149, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 163, 165, 174, 175, 177, 178, 179, 208, 210, 219

Aprobación 71, 105, 106, 159, 162, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 173, 175, 176

B

Beneficios 33, 145, 146

C

Caso de enseñanza 99

Clubes Escolares 181

Community planning 194, 195, 196, 199, 206

Compuestos inorgánicos 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131

Cultura de paz 207, 209, 212, 216, 219

D

Desafíos 46, 51, 55, 63, 119, 145, 148, 149, 157, 185

Diagnóstico 31, 32, 33, 34, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 46, 50, 57, 62, 178, 181, 213, 219

Diversidad 13, 20, 23, 25, 29, 69, 147, 148, 156, 157, 216

Docencia on-line 65, 66, 67, 71, 72, 76

E

Educação médica 31, 32, 42

Educación basada en competencias 159, 179

Educación virtual 1, 2, 3, 15, 16, 17, 18, 19, 69, 75, 83

Enseñanza 3, 12, 16, 18, 19, 21, 24, 25, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 77, 78, 83, 84, 85, 86, 95, 99, 100, 101, 102, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 120, 122, 146, 147, 148, 151, 154, 159, 161, 163, 174, 175, 178, 179

Ensino Básico 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 63, 180, 182, 191, 192

Ensino primário 52, 59, 60, 61, 63, 64

Estágio Supervisionado 44

Estudio de casos 108, 109, 110, 112, 118, 119, 120

Exame clínico 31, 32, 33, 40

F

Factores contextuales 207, 211, 218

Familias 56, 121, 122, 123, 124, 127, 129, 130, 131, 186, 213, 216, 217, 218

Flexibilidad curricular 20, 144, 145, 146, 152, 153, 154, 156, 157, 158

Flujos de potencia 132, 136, 137, 142

Formação contínua 52, 53, 55, 56, 57, 62, 63, 64

Formação inicial docente 44

G

Gestión pedagógica 207, 208, 209, 211, 212, 216, 217, 218, 219, 220

H

Herramientas didácticas 132

Human relationships 194, 199, 200, 201, 203, 205

I

Individual learners' actions 194, 205

Innovación 8, 9, 21, 22, 29, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 99, 104, 144, 145, 147, 149, 150, 156, 157, 178

Innovación docente 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 99

Integración 7, 8, 10, 14, 20, 22, 86, 100, 105, 159, 174, 177

Itinerario educativo 20, 25, 26, 27, 28

J

Juego 8, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 131

L

Learner-based theory 194, 199, 205

Learning content theory 194, 205

Líneas de transmisión 132, 137, 139, 141, 142

Literacia da Informação 180, 181, 182, 183, 184, 185, 188, 191, 192

Literacia Digital 180, 181, 182, 183, 184, 185, 191, 192

M

Marketing 83, 84, 89, 91, 94, 97, 99, 100, 104, 105, 108

Metodologías activas 110, 111, 177, 178

Modelo de formación 1, 174

Multidisciplinareidad 65

P

Professores generalistas 52, 53, 58, 59, 61, 62, 63

Propedêutica médica 31, 32, 33, 34, 41, 42

Q

Química Analítica 110, 112, 113, 114, 118, 119, 120

R

Recursos Educacionais Abertos 181, 182

Redes de conocimiento 1, 9, 10, 11, 16

Rendimiento académico 15, 106, 107, 158, 159, 162, 164, 165, 169, 170, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 179

Retención 159, 162, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 173, 175, 176

S

Sistemas eléctricos 132, 137, 139

Sociedad del aprendizaje 1, 8, 30

T

Territorios de violencia 207

Titulación 69, 154, 155, 156, 159, 162, 165, 166, 169, 171, 172, 175, 176, 177

W

Wikipédia 180, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 191, 192, 193