

arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

Volume 27 Número 149

25 de novembro 2019

ISSN 1068-2341

Estudos sobre Formação Inicial de Professores em Moçambique e sua Relação com as Políticas de Formação de Professores (2012-2017)

Santa Mónica Julião Mugime
Academia de Ciências Policiais
Moçambique

Feliciano Mapezuane Mahalambe
Ministério da Educação
Moçambique

José Cossa
Academia de Ciências Policiais
Moçambique



Carlinda Leite

Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de
Ciências da Educação, Universidade do Porto
Portugal

Citação: Mugime, S. M. J., Mapezuane Mahalambe, F., Cossa, J., & Leite, C. (2019). Estudos sobre formação inicial de professores em Moçambique e sua relação com as políticas de formação de professores (2012-2017). *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(149).
<https://doi.org/10.14507/epaa.27.4250>

Resumo: O artigo dá conta de um estudo que teve como objetivo fazer o estado da arte da investigação produzida em Moçambique sobre a formação inicial de professores (FIP) na sua relação com as políticas de educação. Para isso, foi feito um mapeamento de estudos sobre “Formação inicial de professores em Moçambique”, na forma de artigos científicos e de teses de doutoramento de autoria de moçambicanos, no período compreendido entre 2012 e 2017. Foram identificados, pela internet, 20 artigos, dos quais 7 foram excluídos por não terem sido publicados em revistas ou periódicos. Relativamente às teses de doutoramento, foram identificadas 4. Para a identificação dos artigos e teses recorreu-se ao uso das palavras-chave: formação inicial; professores; Moçambique. A análise das teses e dos artigos permitiu constatar uma diversidade de abordagens sobre a FIP, com ênfase na crítica à diversidade dos modelos de formação de professores, em questões da inclusão escolar e de educação inclusiva, nomeadamente por as intenções dos discursos veiculados nas políticas educativas não estarem a ser correspondidas nos currículos de FIP e na profissionalização da formação de professores.

Palavras-chave: Mapeamento; Formação inicial; Professores; Moçambique

Studies on initial teacher education in Mozambique and its relationship with teacher training policies (2012-2017)

Abstract: The article reports a study that aimed to analyze the state of the art of the research produced in Mozambique on initial teacher education (ITE) in its relationship with education policies. A mapping of studies on “initial teacher education in Mozambique” was carried out, through scientific articles and doctoral theses written by Mozambicans in the period between 2012 and 2017, and 20 articles were identified. However, seven articles were excluded because they had not been published in journals or periodicals. Regarding the theses, four were identified. For the identification of articles and theses, the keywords *initial training/ education, teachers, and Mozambique* were used. The findings suggest diverse approaches to ITE, with an emphasis on criticizing the diversity of teacher training models, issues of school inclusion and inclusive education. In particular, the intentions of the discourses conveyed in educational policies were not reciprocated in Initial Training Education curricula and in the professionalization of teacher training.

Keywords: Mapping; Initial teacher education; Teachers; Mozambique

Estudios sobre formación inicial de profesores en Mozambique y su relación con las políticas de formación de profesores (2012-2017)

Resumen: El artículo da cuenta de un estudio que tuvo como objetivo realizar el estudio del arte de la investigación producida en Mozambique sobre la formación inicial de profesores (FIP) en relación con las políticas de educación. Para eso, fue hecho un mapeo de estudios sobre “Formación Inicial de Profesores en Mozambique”, en forma de artículos científicos y de tesis de doctorado de autores mozambicanos en el período comprendido entre 2012 y 2017. Fueron identificados, a través de internet, 20 artículos, de los cuales 7 fueron excluidos por haber sido publicados en revistas o periódicos. En relación a las tesis de doctorado, fueron identificadas 4. Para la identificación de los artículos y tesis se recurrió al uso de las palabras clave: formación inicial; profesores; Mozambique. El análisis de las tesis y los artículos permitió constatar una diversidad de abordajes sobre la FIP, con énfasis en la crítica a la diversidad de los modelos de formación de profesores, la cuestión de la inclusión escolar y de educación inclusiva, especialmente por los discursos transmitidos en las políticas educativas que no se corresponden en los currículos de FIP y en la profesionalización de la formación de profesores.

Palabras-clave: Mapeo; Formación Inicial; Profesores; Mozambique

Introdução

O mapeamento das produções acadêmicas, numa determinada área de conhecimento, tem vindo a ganhar espaço na investigação que se realiza em países como Portugal e Brasil. No geral, estudos desta natureza visam fundamentalmente conhecer a tendência de investigação num determinado campo científico. A título de exemplo, Leite e Fernandes (2012) desenvolveram um estudo intitulado Estudos curriculares e sua relação com a Agenda política para a educação, cujo objetivo foi mapear dissertações de mestrado e teses de doutoramento elaboradas no período compreendido entre 1997 – 2008 em Portugal. A análise feita permitiu concluir que a produção de estudos centrados no currículo, em Portugal, no período em análise, foi determinada pela política curricular e que a Agenda internacional influenciou significativamente a política curricular. No Brasil em 2001, Moreira analisou a trajetória do campo do currículo nos anos 1990, a partir da ótica de pesquisadores históricos de referência no campo dos estudos curriculares e concluiu que havia uma “crise” no campo do currículo, marcada, por um lado, pela “dispersão” temática, sofisticação teórica e reduzida “visibilidade na escola” (Rosa & Ponce, 2016). Em Portugal, um estudo realizado por Leite et al. (2019) mapeou, em função de sentidos de contextualização curricular, perspectivas que lhe são atribuídas por professores. Outro estudo da mesma natureza e que vale a pena referenciar foi feito por Rosa e Ponce (2016) e teve como foco Políticas curriculares para a educação básica: Contribuições da Revista e-Curriculum para o estado da arte da questão (2010-2015). O objetivo neste estudo foi analisar trabalhos sobre políticas curriculares publicados entre 2010 e 2015. Para isso, o estudo considerou, entre outros aspetos, que:

entre as temáticas correlacionadas às políticas curriculares, as mais debatidas pelos pesquisadores dizem respeito à formação e ao trabalho dos professores, orientados preferencialmente pela e para a prática, monitorada por padrões e expectativas de desempenho importados do mundo empresarial até há pouco tempo estranhos à escola. (p. 647)

No caso do estudo a que se reporta este artigo, foi feito um mapeamento de estudos sobre “Formação inicial de professores em Moçambique” na forma de artigos e teses de doutoramento de autoria de moçambicanos desenvolvidos no período compreendido entre 2012 e 2017 e disponíveis on-line. Pretendia-se fazer o estado da arte da investigação (produções recentes) sobre a Formação Inicial de Professores (FIP) em Moçambique e estabelecer relações com as políticas educativas e/ou de formação de professores

O estudo procurou responder às seguintes questões: Qual é a relação entre os estudos sobre formação inicial de professores e as políticas de formação que ocorreram em Moçambique? De que modo essas políticas influenciaram os estudos feitos no período em análise? Que temáticas/focos tiveram maior expressão? Que quadros teóricos foram mobilizados e que metodologias de pesquisa são mais frequentes?

Do ponto de vista empírico, o trabalho compreendeu as seguintes fases: i) identificação e seleção dos estudos (artigos e teses de doutoramento) produzidos por moçambicanos sobre formação inicial de professores entre 2012 e 2017; ii) sistematização dos estudos produzidos neste período usando uma grelha com indicadores relativos às perguntas atrás referenciadas; iii) análise e sistematização dos dados.

A recolha desses estudos foi feita *on-line*. No caso de artigos científicos, foram selecionados os publicados em revistas ou periódicos. Para a identificação desses estudos usou-se as palavras-chave: formação inicial; professores; Moçambique. A seleção dos artigos assim como das teses foi feita na base do título, resumo e às vezes da introdução.

Após a seleção, seguiu-se um processo de categorização usando uma grelha de sistematização com os seguintes indicadores: para artigos científicos títulos do artigo, revista/país, língua em que foi publicado o artigo, autores, temática em foco no artigo/objeto de estudo, palavras-chave, objetivos do estudo, orientação teórica, metodologia e ideias síntese e conclusões. Para as teses de doutoramento foram definidos os seguintes indicadores: autor, nacionalidade do autor, título do trabalho, ano de entrega da tese, curso, especialização/área disciplinar do trabalho, temática em foco/objeto do estudo, palavras-chave, objetivo do estudo, problemas identificados, orientação teórica, metodologia e ideias síntese/conclusões. Depois deste procedimento, seguiu-se a análise e interpretação de dados. São os dados recolhidos e o seu mapeamento que se apresentam neste artigo, depois de uma breve contextualização das políticas de formação de professores que têm ocorrido em Moçambique.

Políticas de Formação de Professores em Moçambique

Neste ponto faz-se uma breve contextualização das políticas de formação de professores e sua relação com as Agendas internacionais no período pós-independência.

Contextualização

A formação de professores constituiu desde cedo preocupação dos governos africanos e em particular do governo de Moçambique. Esta preocupação foi notória durante a primeira reunião dos Ministros da Educação dos Estados membros da África, em 1961, onde os Estados independentes discutiram e adotaram o que se chamou Plano Adis-Abeba, isto é, onde foi feito um esboço de plano para o desenvolvimento da educação na África, com vista a favorecer o crescimento económico e o progresso social. De entre os vários objetivos que nortearam esta conferência, destacou-se a questão da formação de professores, planificadores e administradores. Esta preocupação em relação à formação de professores manteve-se presente em outras reuniões dos Ministros da Educação subsequentes, as quais tomaram a designação de MINEDAFs.

A conferência mundial sobre a Educação Para Todos (EPT), realizada em Jomtien na Tailândia em Março de 1990, confirmou que a promoção da educação para todos os cidadãos era, de todas as prioridades educativas, aquela que mais urgia satisfazer. Nessa conferência, os países signatários da Declaração Mundial sobre a Educação Para Todos (UNESCO, s.d.a, s.d.b), incluindo Moçambique, comprometeram-se a envidar todos os seus esforços para que num futuro breve todas as crianças, independentemente do local onde estivessem, viessem a ter o acesso à Educação Básica de qualidade, entendendo-se que a formação de professores era uma das prioridades para a garantia deste objetivo.

Os objetivos do milénio nos quais se perspectivava a universalização do Ensino Primário, a equidade do género e, muito recentemente, os objetivos do desenvolvimento sustentável (Agenda 2030) sobre educação de qualidade, educação inclusiva e equitativa, influenciaram sobremaneira a política de formação de professores em Moçambique.

No contexto moçambicano, desde a proclamação da independência nacional, em 1975, a formação de professores apareceu como uma das prioridades do Ministério de Educação (MINED), como aponta o Relatório do Estudo Holístico sobre a situação de professores em Moçambique (2017). Esta preocupação fez com que a formação de professores tomasse ao longo dos tempos diferentes rumos. No período de transição (1975-1976) que se seguiu à independência de Moçambique, e em que se registou a fuga maciça dos estrangeiros e a carência de quadros qualificados, a contratação de novos professores sem formação inicial foi uma das vias encontradas para suprir o problema da falta de professores, ao mesmo tempo que foram criados 10 Centros de Formação de Professores Primários (CFPP) para lecionarem da 1^a à 4^a classe e 4 Centros Regionais

de reciclagem de Professores para o Ciclo Preparatório e Ensino Secundário respetivamente (Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, 2017).

No período compreendido entre 1977-1991, designado por fase da consolidação da formação de professores para o Serviço Nacional de Educação (SNE), alargou-se o tempo de formação de professores para 2 anos, nos centros referidos, tanto para o Ensino Primário (EP), como para o Ensino Secundário (ES). Da mesma forma, para formar professores do ensino secundário, foi criada a Faculdade de Educação localizado nos campos da Universidade Eduardo Mondlane, cidade do Maputo; o Centro de Formação de Quadros de Educação, na cidade do Maputo para preparar instrutores para os CFPP e técnicos de educação; Escolas de Formação e de Educação de Professores (EFEPs), na cidade do Maputo e na Estrada Nacional N° 6, Inhamizua na cidade da Beira para formar professores do ciclo preparatório; Institutos Médios Pedagógicos (IMP) em substituição das EFEPs, para formar Professores do Ensino Primário do 2º Grau (EP2); o Instituto Superior Pedagógico (ISP), na cidade do Maputo, para formar Professores do Ensino Secundário; e o Instituto de Aperfeiçoamento de Professores (IAP) na cidade do Maputo, para formação, em exercício, de Professores do EP de Carreira de Docente N 5 (DN5) para a de Docente N4 (DN4) (Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, 2017).

Ainda nesta ótica, foi criado o Instituto Nacional de Educação Física para formar professores de Educação Física para todos os níveis. A partir de 1992, com as reformas políticas sociais a que se assistiu, os Institutos do Magistério Primário (IMAP) e os CFPP foram convertidos em Institutos de Formação de Professores (IFP) para formar professores do EP completo (Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, 2017).

Paralelamente à criação destas instituições de formação de professores, vários foram os modelos implementados, tanto para o EP, como para o ES. Assim, para o EP foram implementados os seguintes modelos: Modelo de 6ª Classe + 1 ano (1982 a 1983); Modelo de 6ª Classe + 3 anos (1983 a 1991) ou 7ª Classe + 3 anos (1991 a 2007); Modelo de 7ª Classe + 2 + 1 anos (1999 a 2003); Modelo 10ª Classe + 2 anos (1998 a 2007), Modelo 10ª Classe + 1 + 1 ano (1999 a 2004), Modelo de 10ª Classe + 1 ano (2007 até à presente data) e o Modelo de 10ª Classe +3 anos (2012) (Mahalambe, 2011).

O Ensino Secundário contou com os seguintes modelos de formação: Modelo de 9ª 10ª Classe (ex-5º ano) + 3 anos (1976 a 1980) – Nível de Bacharel, realizado na Universidade Eduardo Mondlane; Modelo de 9ª 10ª Classe + 2 anos (1980 a 1989) – Nível médio, realizado na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane; Modelo de 12ª 10ª Classe(ex-11ª 10ª Classe) + 5 anos (1986 a 2003) – Nível de Licenciatura, realizado na Universidade Pedagógica (ex-Instituto Superior Pedagógico); Modelo de 12ª 10ª Classe + 4 anos (2004 a 2018) – Nível de Licenciatura, realizado na Universidade Pedagógica; Modelo de 12ª 10ª Classe + 1 ano (2007 a 2010) – Nível médio, realizado na Universidade Pedagógica, para formar professores do Ensino Secundário do I Ciclo (Mahalambe, 2011).

De entre as razões que justificam esta pluralidade de modelos de formação de professores nos dois subsistemas de educação, o Ensino Primário e o Ensino Secundário, destaca-se a necessidade de ajustar a formação de professores à expansão da rede escolar. No caso dos Modelos de 10ª 10ª Classe + 1 ano e 12ª 10ª Classe + 1 ano, a ideia de formar mais professores em curto espaço de tempo e manter o crescimento da massa salarial, bem como a necessidade de responder os desafios do milénio, contribuíram para a sua introdução.

Para elucidar o que acabou de ser referenciado, recorde-se que o Programa Quinquenal do Governo (Ministério de Economia e Finanças, 2005, p. 16) dava ênfase à necessidade de melhorar a formação de professores em quantidade e em qualidade. Referia: “Melhoria da qualidade e relevância da educação, formação de professores em quantidade e qualidade com base nos Institutos de

Magistérios Primários, na Universidade Pedagógica, no Instituto de Aperfeiçoamento de professores e noutras instituições vocacionadas”.

Nesta preocupação com a formação de professores, a Estratégia para a Formação de Professores (2004-2015) (EFP) identificou como áreas de fraqueza os recursos humanos, a estrutura de realização da formação de professores, as instituições e a natureza do ensino-aprendizagem.

Em relação aos recursos humanos, a estratégia advogou a necessidade de aumentar o número de professores formados, tanto de nível primário como de secundário, de forma a cobrir a expansão da educação, bem como prover as necessidades de desenvolvimento profissional contínuo de professores em exercício. No que concerne à estrutura de realização de formação de professores, o plano refere 33 vias diferentes pelas quais os professores em exercício teriam ingressado para a carreira docente. Do mesmo modo, a estratégia reconhece que a maior parte da formação inicial de professores é feita através de Centros de Formação de Professores Primários (CFPP), Centros da ADPP (Ajuda de Desenvolvimento do Povo para o Povo), Institutos do Magistério Primário (IMAPs), sem um paralelismo, o que subentende a necessidade das instituições de formação de professores se uniformizarem. Relativamente à natureza do ensino e da aprendizagem, a EFP reconheceu que a natureza destas dimensões da ação nas instituições de formação de professores, e subsequentemente nas escolas, estava desatualizada e era incompatível com o contexto regional e internacional.

Como se pode depreender, em termos do contexto, a formação de professores em Moçambique insere-se no quadro dos desafios que são colocados ao setor da educação, por um lado, pelas Agendas internacionais, como se procurou mostrar e, por outro lado, pela própria conjuntura interna que exigia transformações no campo da educação no período pós-independência, transformações essas que passavam por um incremento na formação de professores.

Políticas Públicas e da Educação e as Concepções de Educação/Formação nelas Veiculadas

A questão da formação de professores aparece referenciada tanto nas políticas públicas, de um modo geral, como nas políticas educativas, em particular. A Constituição da República de 1990 e a de 2004, no seu Artigo nº 88, consagram o direito à educação, sublinhando que a educação constitui um direito e um dever de cada cidadão. A conceção de que a educação é um direito de todos vem, por sua vez, refletida em outras políticas públicas como o Programa Quinquenal do Governo (2005-2009), o PARPA (Programa para a Redução da Pobreza Absoluta), a Lei nº 6/92 do Sistema Nacional de Educação nos seus princípios gerais (SNE) e a Política Nacional sobre Educação (PNE) de 1995. Ainda no que se refere às concepções de educação presentes nestas políticas, está a questão do género, da educação justa e inclusiva, da educação orientada para a cidadania (educar para valores tradicionais e modernos onde as questões da interculturalidade estejam presentes).

A par das concepções de educação presentes nestas políticas estão as de formação. Nesse sentido, prevalece a tese de que os objetivos pretendidos no sector da educação, como a expansão, o acesso e qualidade, bem como a educação inclusiva passam por uma formação de professores que integre a formação inicial e a contínua.

Nos documentos como a Lei nº 6/92 do Sistema Nacional de Educação, o Plano Estratégico da Educação e Cultura 2006-2011, o Plano Estratégico da Educação 2012-2016, a Estratégia para a Formação de Professores 2004-2015, o Plano Curricular de Formação de Professores 2011, o Plano Curricular dos Centros de Formação de Professores Primários versão 7ª Classe + 2 + 1anos (2002), o Plano Curricular do Instituto de Magistério Primário (1998), as concepções de formação de professores situam-se entre uma formação baseada no desenvolvimento de competências, uma formação que confira o desenvolvimento profissional dos professores, uma formação centrada no

indivíduo, uma formação integrada, reflexiva e crítica e orientada para a profissionalidade docente, e a transversalidade da formação de professores.

As concepções de educação e/ou de formação de professores presentes nas políticas educativas refletem aquilo que é o discurso dominante sobre a formação de professores nos círculos académicos e nas Agendas internacionais. No que se refere aos princípios gerais que orientam a formação de professores nas políticas educativas que marcaram os estudos mapeados, citam-se, entre outros: a ideia de que os professores do Ensino Primário devem ser formados para lecionar as 5 classes do primeiro grau do EP (Regime de Monodocência) e duas classes do EP de segundo grau (Regime de Pluridocência) (Diploma ministerial nº 46/2008, de 14 de Maio); que os professores devem ser formados como educadores e profissionais conscientes, com profunda preparação científica e pedagógica (art.º 3); que a formação deve ser integral, estimuladora de uma iniciativa criadora da capacidade de estudo individual e de assimilação crítica dos conhecimentos e de uma formação que privilegie a ligação teórico-prática e a ligação escola-comunidade, assim como a articulação entre a formação inicial e a formação em exercício orientada para a prática reflexiva e contextualizada (Lei nº 6/92, de 6 de Maio sobre SNE; Plano Curricular de Formação de Professores, 2011).

O Plano Curricular dos Centros de Formação de Professores Primários versão 7ª Classe + 2 + 1 anos (2002) acrescentou a ideia de uma formação orientada para uma maior profissionalização, advindo daí o estágio de 1 ano. O Plano curricular do Instituto do Magistério Primário (1998) apontou uma formação inicial que: forneça as bases conceituais e metodológicas para o exercício da profissão, o desenvolvimento de uma formação cultural geral que permita ao professor assumir-se como agente educativo, a aquisição de conhecimentos científico-pedagógicos que fundamentem e concretizem a ação educativa e forneçam uma base sólida do conteúdo das áreas disciplinares do Ensino Básico.

A Estratégia de Formação de Professores (2004-2015) apoia-se num discurso que se orienta para a necessidade da melhoria da qualidade na preparação dos professores, isto é, do incremento de processos que promovam a qualidade da formação inicial de professores e o seu contínuo desenvolvimento profissional. Em síntese, os princípios que orientam as políticas educativas indicam que é conferida uma atenção à formação integrada e profissionalizante dos professores que concorra para a qualidade da educação nas suas diferentes facetas. Outro aspeto que importa ressaltar tem a ver com as componentes da formação veiculadas nas políticas em análise e que apontam, entre outras, para questões relacionadas com o apoio pedagógico, a formação psicopedagógica e metodológica, a inclusão nos programas de Formação de Professores para os Ensinos Primário e Secundário de matérias de Educação inclusiva, a ligação ensino e pesquisa, a orientação curricular centrada nas competências e a intenção de melhorar a aprendizagem do aluno, principalmente nas primeiras classes.

No que respeita à estrutura curricular, esta foi variando em função dos modelos de formação de professores, não havendo uma estrutura curricular única. Por exemplo, no modelo de formação de professores primários com nível de entrada de 10ª classe, a estrutura curricular integra quatro áreas curriculares: Comunicação e Ciências Sociais (CCS), Matemática e Ciências Naturais (MCN), Atividades Práticas e Tecnológicas (APT) e Didática e Ciências da Educação (DCE), portanto, uma estrutura relacionada com a do Plano Curricular do Ensino Básico (EB). As matérias de ensino estão organizadas em módulos (Plano Curricular de Formação de Professores, 2011).

O Plano Curricular que vigorou nos Centros de Formação de Professores Primários versão 7ª Classe + 2 + 1 (2002) contemplou, na estrutura curricular disciplinas de formação geral (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Sociais, Educação Moral e Cívica, Educação Visual e Tecnológica, Educação Física, Educação Musical) e disciplinas de formação profissional (Ciências de Educação, Organização e Administração Escolar, Metodologia de Educação Bilingue,

Matemática e Metodologia de Ensino, Ciências Sociais e Metodologia de Ensino, Educação Moral e Cívica e Metodologia de Ensino, Educação Musical e Metodologia de Ensino, Ofícios/Trabalho de Desenvolvimento Comunitário e Estágio).

A Estrutura do Plano Curricular seguida nos Institutos de Magistério Primário, em 1998, integrava quatro áreas curriculares: Ciências de Educação; Comunicação e Ciências Sociais (CCS), Matemática e Ciências Naturais (MCN), Atividades Práticas e Tecnológicas (APT). Essa estrutura, por sua vez, estava relacionada com a do Plano Curricular do Ensino Básico. As disciplinas estavam organizadas em um tronco comum e um tronco de especialização. O tronco comum compreendia Ciências de Educação, Matemática e Ciências Naturais, Atividades Práticas e Tecnológicas. O tronco de especialização continha duas opções: a opção 1 (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Bantu e Matemática) e a opção 2 (Ciências Sociais, Ciências Naturais Educação Moral e Cívica, Educação Visual e Ofícios, Educação Física e Musical).

Como se depreende, de um modo geral, a estrutura dos planos curriculares que orientaram e orientam a formação inicial de professores em Moçambique, no período compreendido entre 2000 e 2017, não foi uniforme; variou de acordo com os modelos de formação implementados. No entanto, a estrutura dos planos curriculares, de forma direta ou indireta, procura estar relacionada com o plano curricular do Ensino Básico.

Artigos Científicos e Teses de Doutorado Desenvolvidos entre 2012 e 2017

Como já foi referido, o estudo a que se reporta este artigo, do ponto de vista empírico, mapeou também artigos e teses de doutoramento produzidos por moçambicanos no período compreendido entre 2012 e 2017. Como referem Rolland Paulston (1994) e Paulston e Liebam (2000, cited in Leite & Fernandes, 2012), o uso de mapas, como acontece em Geografia, aparece como uma ferramenta útil para a análise de organizações sociopolíticas cujo objetivo é buscar modelos para os sistemas educacionais. Recorrendo a Paulston (1994, p. 40), referem estas autoras, que o mapeamento é “um processo de representação do conhecimento produzido numa determinada área ou domínio, em que o ato de representar do cartógrafo consiste em produzir e interpretar o conhecimento”.

Para a produção do conhecimento no estudo a que nos referimos neste artigo, e como também já foi expresso, começámos por seguir um processo de identificação de artigos e de teses de doutoramento. As Tabelas 1 e 2 referem os dados recolhidos.

Tabela 1

Artigos sobre Formação Inicial de Professores 2012-2017

Título	Autor
Complexidade, integração e fragmentação na formação de professores em Moçambique	Ângelo José Múria
Formação de professores do ensino básico: reflectindo sobre modelos, questionando as práticas de profissionalização	Adriano Niquice
Modelos de formação de professores em Moçambique: uma análise no processo histórico	Júlio Miguel Agibo

Tabela 1 (Cont.)

Artigos sobre Formação Inicial de Professores 2012-2017

Título	Autor
Formação de professores e inclusão em Moçambique	Gildo Nhapuala
Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva em Moçambique: uma perspectiva crítica	Luís Alfredo Chambal
A incorporação do tema da educação especial/inclusiva nos cursos superiores de formação de professores de Moçambique	Luís Alfredo Chambal
Transversalidade e o trabalho com o tema Género e Sexualidades: contributos para sua abordagem na formação inicial de professores na Universidade Pedagógica	Juvêncio Manuel Nota
Os desafios da política de formação de professores em Moçambique (1975-1983)	Alberto Bive Domingos
A formação e o desenvolvimento profissional de professores: uma análise crítica da sua prática no contexto de Moçambique	Daniel Nivagara
Formação de professores em Moçambique e o desenvolvimento crítico e reflexivo	Cassamo Ussene
A incorporação dos saberes docentes na formação de professores	Hildizina Norberto Dias
Os saberes universais e os saberes locais na formação de professores	Guilherme Basílio
Trajectória sobre o sistema da formação de professores em Moçambique (Ensino Básico e Ensino Secundário)	Feliciano Mahalambe

Tabela 2

Teses sobre Formação Inicial de Professores 2012-2017

Título	Autor
Um olhar para a formação de professores de educação bilingue em Moçambique: foco na construção de posicionamentos a partir do lócus de enunciação e actuação	Samima Amadepatel
Formação inicial de Professores para a inclusão escolar de alunos com deficiência em Moçambique	Luís Alfredo Chambal
Formação e profissionalidade: Um estudo na formação inicial de professores do Ensino básico em Moçambique	Hilária Joaquim Matavel
Formação psicológica inicial de professores: Atenção à educação inclusiva em Moçambique	Gildo António Nhapuala

Uma análise dos estudos feitos no período a que se refere esta investigação mostra que a produção de artigos nos anos de 2013, 2014 e 2016 foi relevante. Em 2017 não houve nenhuma publicação relativa à temática em análise. Em relação às teses de doutoramento, dado o número

insignificante de teses identificadas, é prematuro fazer este tipo de comparações. No entanto, no ano de 2012 houve um maior número de teses defendidas, como mostra a Tabela 3.

Tabela3

Distribuição dos Artigos e Teses de Doutoramento por Ano (2012 a 2017)

Ano	Artigos	Teses
2012	2	2
2013	3	0
2014	4	1
2015	1	0
2016	3	1
2017	0	0
Total	13	4

Temáticas em Foco e sua Relação com as Políticas Educativas e/ou de Formação de Professores

A identificação das temáticas em foco nos artigos publicados e nas teses de doutoramento defendidas é fundamental para compreender a tendência das abordagens sobre formação de professores em Moçambique. A tabela 4 dá conta dessa distribuição temática nos artigos publicados.

Tabela 4

Distribuição dos Artigos por Temáticas

Temática/Foco	Nº de artigos
Complexidade, integração e fragmentação na formação de professores em Moçambique	1
Os modelos de formação de professores em Moçambique	2
Formação de professores e inclusão e/ou educação inclusiva	3
Formação de professores e o desenvolvimento profissional	2
O processo de implementação curricular do tema Género e Sexualidades na formação inicial de professores	1
Os desafios da política de formação de professores em Moçambique no período revolucionário como política pública de erradicação do analfabetismo.	1
Trajectoria sobre o sistema de formação de professores em Moçambique	1
Saberes docentes na formação de professores	2

É interessante constatar a existência de uma diversidade de temáticas, embora as relacionadas com os modelos de formação de professores (2 artigos) e formação de professores, inclusão escolar e educação inclusiva (4 artigos), formação de professores e profissionalidade (2

artigos) tivessem mais expressão nos artigos publicados entre 2007 e 2012. Estas temáticas podem ter sido influenciadas pelo discurso das políticas educativas moçambicanas que, por sua vez, foram influenciadas pelas Agendas internacionais sobre educação, como se fez referência ao analisar as políticas educativas moçambicanas.

O período de 2000 a 2017, em termos do discurso sobre educação, foi dominado por apelos a uma educação para todos, o que deu passos significativos para a expansão do acesso ao ensino básico (escolaridade obrigatória) e, por conseguinte, teve efeitos no incremento da formação de professores. O discurso de formação integrada, da profissionalidade docente e de uma educação justa e inclusiva influenciou sobremaneira as temáticas referidas.

Por outro lado, os princípios que orientam as políticas educativas, sobretudo na componente da FIP neste período, fazem a réplica do discurso veiculado nas Agendas internacionais sobre educação (formação de um professor educador e profissional, formação integrada, aumento do acesso) e da redução das disparidades geográficas e de género, melhoria da qualidade de ensino, a partir da melhoria da qualidade na formação de professores o que, de certo modo, despertou interesse nos estudos analisados.

Os Planos Estratégicos de Educação que vigoraram entre 2000 e 2016, com destaque para Plano Estratégico da Educação e Cultura (PEEC) 2006 e 2011, o Plano Estratégico da Educação (PEE) 2012 e 2016, e as alterações introduzidas com destaque para o discurso favorável ao desenvolvimento de vários modelos de formação de professores, suscitaram debates nos círculos académicos questionando a diversidade de modelos e das instituições de formação em Moçambique (CFPPs, IMAPs, IFPs, entre outros), na medida em que todas formavam professores para o Ensino Primário. Estes e outros aspetos concorreram para que as temáticas sobre FIP focalizassem, na sua maioria, os modelos de formação, a questão da educação inclusiva e da profissionalidade docente.

No mesmo período, Moçambique encetou mudanças nos currículos do Ensino Básico (2004) que resultaram no Plano Curricular do Ensino Básico - PCEB - em vigor e no Ensino Secundário (2008) o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral – PCESG. Ambos os planos curriculares introduziram inovações como: currículo baseado em competências, currículo local, temas transversais, currículo flexível, ciclos de aprendizagem, currículo integrado. Como é sabido, estes são conceitos que circulam nas Agendas internacionais, o que mostra uma vez mais a sua influência também em Moçambique. Em função destas inovações, os currículos de formação de professores procuram adequar-se ao currículo do Ensino Básico.

No geral, o início do século XXI foi acompanhado por uma pluralidade de questões em torno da educação, como é o caso da educação para cidadania, educação inclusiva e justa, educação equitativa, educação multi/intercultural, educação para a paz e para a sustentabilidade. Estes conceitos veiculados pelas políticas educativas implicam que os futuros professores os devem aprender e compreender, ou seja, é suposto que devem ser incorporados nos currículos de formação de professores. Outro aspeto a realçar, e que se reflecte nas políticas de formação de professores em Moçambique, sobretudo nos planos estratégicos e curriculares, prende-se com as discussões que trazem ao debate a questão da profissionalidade docente versus a formação prática dos professores, assim como a prática reflexiva no ofício de professores (Alarcão, 1996; Formosinho, 2009; Perrenoud, 2002) e a questão da ética e formação de professores (Severino, 2011).

Em relação às teses de doutoramento, as temáticas mais expressivas estão, por sua vez, viradas para a FIP e a atenção à educação inclusiva (2), a profissionalidade docente (1) e a formação de professores versus educação bilingue (1), tal como mostra a tabela 5.

Tabela 5
Distribuição das Teses de Doutoramento por Temáticas

Temática/Foco	Nº de teses
Formação de professores e educação bilingue	1
Formação inicial de professores e educação inclusiva	2
Profissionalidade e atividade docente	1

Como se pode constatar, as temáticas dominantes, tanto nos artigos científicos como nas teses de doutoramento, estão relacionadas com a questão da formação de professores incorporando o discurso da educação inclusiva, para além de uma formação que privilegie o desenvolvimento profissional docente e uma formação baseada em competências.

Metodologias de Pesquisa usadas nos Artigos e Teses Analisados

No que se refere às metodologias de pesquisa usadas nestes estudos, nota-se um desequilíbrio, com uma predominância das metodologias de orientação qualitativa, tanto nos artigos como nas teses de doutoramento. Dos 13 artigos identificados, 12 resultaram da revisão bibliográfica e análise documental (análise da legislação, sobre o sistema educativo moçambicano, currículos, planos e programas das disciplinas) e 1 artigo de apresentação dos resultados, cuja metodologia usada foi mista - quantitativa e qualitativa com aplicação de um questionário aos professores, a par da consulta da base de dados nas áreas de formação de professores, observação participante e entrevista.

No que concerne às teses de doutoramento, pelo menos em 3 das 4 teses analisadas predomina o recurso a uma metodologia de orientação qualitativa situada no paradigma interpretativo com um enfoque etnográfico e fenomenológico. Em termos de técnicas de recolha de dados, os autores recorreram à análise dos documentos oficiais (planos estratégicos, programas curriculares, legislação), entrevistas, fóruns de discussão desenvolvidos em ambientes virtuais, observação de aulas. Apenas uma tese recorreu a uma metodologia quantitativa.

Considerações Finais

Como se afirmou na introdução deste, no estudo, interessava mapear focos temáticos de artigos e teses de doutoramentos que focalizassem a formação inicial de professores em Moçambique. O principal objetivo foi identificar o estado da investigação (produções recentes) sobre a formação inicial de professores (FIP) em Moçambique e sua relação com as políticas de formação de professores no período compreendido entre 2000 e 2017. A ideia central foi verificar o modo como as políticas educativas/ou de formação de professores influenciaram a abordagem sobre a FIP em Moçambique nesse período.

A análise realizada, de artigos e teses de doutoramento produzidos por investigadores Moçambicanos, revelou ter havido pouca produção, sobretudo de teses de doutoramento orientados para este foco. Por outro lado, o período foi marcado por novas conceções sobre formação de professores resultantes dos discursos veiculados em documentos de âmbito internacional sobre a educação, com é o caso dos objetivos do milénio e a universalização da educação, da educação inclusiva e justa, da educação de qualidade, formação profissionalizante, entre outros aspetos, cujos reflexos se fizeram sentir nas políticas de educação em Moçambique e, por conseguinte, na forma de pensar e conceber a formação de professores.

Também se constatou que as temáticas abordadas nos artigos e teses de doutoramento têm uma relação com os discursos das políticas educativas, com ênfase, no caso da formação de professores, em questões da inclusão escolar, educação inclusiva, modelos de formação de professores e profissionalidade docente.

A análise revelou também que os estudos produzidos seguiram uma metodologia na sua essência qualitativa, centrada na análise dos documentos oficiais, ou seja, das políticas educativas sobre a formação de professores. Os estudos, na sua maioria, questionam a forma como o discurso da política é integrado e concretizado nos currículos de formação de professores, já que há uma tendência de acomodar aquilo que as Agendas internacionais sobre educação almejam sem ter em conta as realidades locais.

Igualmente relevante foi o facto de o estudo ter permitido constatar a necessidade de incentivo à realização de doutoramentos que possam produzir conhecimento sobre a realidade educacional moçambicana e os investigadores serem apoiados na disseminação dos seus trabalhos.

Agradecimentos

Este trabalho foi (parcialmente) apoiado por fundos nacionais, através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP, no âmbito do programa estratégico do CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto [ref.^a UID/CED/00167/2019].

Referências

- Alarcão, I. (Org.). (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (Coord.). (2009). *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Leite, C., Fernandes, P., & Figueiredo, C. (2019). National curriculum vs curricular contextualisation: Teachers' perspectives. *Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1570083>
- Leite, C., & Fernandes, P. (2012). Curricular studies and their relation with the political agenda for education. *Transnational Curriculum Inquiry: The Journal of the International Association of Curriculum*, 9(2). <https://ojs.library.ubc.ca/index.php/tci/article/view/183780>
- Mahalambe, F. M. (2011). Trajectória sobre o sistema de formação de professores em Moçambique – Ensino primário e ensino secundário. In Serrasina, M. De L., Gomes, F., Rosa, J., & Portela, J. (Coords.). *Formação contínua. Relatos e reflexões*. Lisboa, EDUINK.
- Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. (2017). *Estudo holístico da situação do professor em Moçambique*. Maputo: MINEDH.
- Ministério de Economia e Finanças. (2005). *Programa do Governo 2005-2009*. Maputo: Ministério de Economia e Finanças.
- ONU B. (2015). *Agenda 2030 para o desenvolvimento Sustentável*. [Online] Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br>. Acesso em: 2 de junho de 2018.
- Paulston, R. (1994). Mapeando a educação comparada depois da pós-modernidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, 16, 203-239. Disponível em <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC16/16-arquivo.pdf>
- Paulston, R., & Liebman, M. (2000). Social cartography. A new metaphor/tool for comparative studies. In R. Paulston, *Social cartography. Mapping ways seeing social and educational change* (pp. 7-28). London: Garland Publishing.

- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- República de Moçambique. (1990). *Constituição da República de 1990*. Maputo.
- República de Moçambique (2004). *Constituição da República de 2004*. Maputo.
- República de Moçambique. (2011). *Plano de Ação Para Redução da Pobreza: PARPA 2011-2014*. Maputo.
- República de Moçambique. Assembleia da República (AR). (1992). Lei nº 6/92, sobre o Sistema Nacional de Educação, de 6 de Maio de 1992. *Boletim da República*, Maputo, 104(19), 8. Série I.
- República de Moçambique. Ministério da Educação e Cultura (MEC). *Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) (2004). Plano Curricular do Ensino Básico*. Maputo: INDE & MEC.
- República de Moçambique. Ministério da Educação e Cultura (MEC). (2008). Diploma ministerial nº 46/2008, de 14 de Maio.
- República de Moçambique. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE). (2008). *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCE\$G)*. Maputo: INDE & MEC.
- República de Moçambique. Ministério da Educação. Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação. (1998). *Plano curricular do Instituto de Magistério Primário*. Maputo: INDE & MEC.
- República de Moçambique. Ministério da Educação. Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (2002). *Plano curricular dos Centros de Formação de Professores Primários versão 7^a+2+1*. Maputo: INDE & MEC.
- República de Moçambique. Ministério da Educação. Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação. (2011). *Plano curricular de Formação de Professores*. Maputo, INDE & MEC.
- República de Moçambique. Ministério da Educação (MINED) (2011). *Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2011*. Maputo: MINED.
- República de Moçambique. Ministério da Educação (MINED). (2012). *Plano Estratégico de Educação 2012-2016*. Maputo: MINED.
- Rosa, S. S., & Ponce, B. J. (2016). Políticas curriculares para educação básica: Contribuições da Revista e-Curriculum para o estado da arte da questão (2010-2015). *Revista e-Curriculum*, 14(2), 625-652. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/28281>
- Severino, F. E. S. (Org.) (2011). *Ética e formação de professores: Política, responsabilidade e autoridade em questão*. São Paulo: Cortez.
- UNESCO. (s.d.a). *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos. Aprovada em 19^a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos*. Disponível em: www.unesdoc.unesco.org. Acesso em: 10 de junho de 2018.
- UNESCO. (s.d.b). *Declaração mundial sobre Educação Para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Disponível em: www.unesdoc.unesco.org. Acesso em: 18 de maio de 2018.

Sobre os Autores

Santa Mónica Julião Mugime

ACIPOL - Academia de Ciências Policiais

smugime@yahoo.com.br

Investigadora Auxiliar na Academia de Ciências policiais, Docente de projeto de pesquisa e Antropologia Cultural no Curso de Licenciatura em Ciências Policiais, Docente de Metodologia de Investigação e Metodologia do Ensino Superior no Curso de Mestrado em Segurança Pública e Investigação Criminal. Os seus focos principais de investigação são: Políticas de educação e de currículo; Formação inicial de professores; Currículo cultura e multiculturalidade, Segurança e Ordem Pública. Tem artigos publicados em revistas internacionais e nacionais e vários estudos feitos na área da Ordem e segurança Pública.

Feliciano Mapezuane Mahalambe

Ministério da Educação

fmahalambe@gmail.com

Director Geral no Instituto Nacional de Exames, Certificação e Equivalências. Os seus focos principais de investigação são: Formação inicial e contínua de professores; Historia da Educação. Tem artigos publicados em revistas internacionais e coordenou a elaboração de Estudo Holístico Sobre a Situação de Professores em Moçambique.

José Cossa

ACIPOL - Academia de Ciências Policiais

josecossa81@gmail.com

Professor Auxiliar, Chefe de Departamento de Investigação Científica e Gestor de Pós-graduação na Academia de Ciências Policiais (ACIPOL). As suas áreas de interesse são: Políticas de educação; Desenvolvimento e Implementação Curricular; Formação de Professores e Desempenho escolar dos alunos/estudantes. Tem vários artigos publicados individualmente e em parceria em revistas internacionais e nacionais.

Carlinda Leite

CIIE-Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto

carlinda@fpce.up.pt

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9960-2519>

Professora Catedrática na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e Professora Emérita da Universidade do Porto (FPCEUP), investigadora sénior no Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) e avaliadora da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). Os seus focos principais de investigação são: Políticas de educação e de currículo; Formação de professores; Avaliação de instituições, de cursos e de projetos; Currículo e modos de trabalho pedagógico no ensino superior. Tem coordenado vários projetos e é autora de inúmeros artigos publicados em revistas internacionais e nacionais.

archivos analíticos de políticas educativas

Volume 27 Número 149

25 de noviembre 2019

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso
Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz
Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco
Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá
Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins
Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla
Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes
Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira
Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer
Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes
Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva
Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes
Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro
Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner
Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes
Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta
Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin
Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto
Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira
Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina), **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Ignacio Barrenechea**, **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (University of Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Paula Razquin**, **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **Maria Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile), **Maria Alejandra Tejada-Gómez** (Pontificia Universidad Javeriana, Colombia)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV, México

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,

Universidad Pedagógica Nacional, México

Miguel Pereyra Universidad de

Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé, Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

Antoni Verger Planells Universidad

Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés, Argentina

Juan Carlos Yáñez Velasco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: Audrey Amrein-Beardsley

Editor Consultant: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Cristina Alfaro
San Diego State University

Gary Anderson
New York University

Michael W. Apple
University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale
University of Toronto, Canada
Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner
Arizona State University
Henry Braun Boston College

Casey Cobb
University of Connecticut

Arnold Danzig
San Jose State University

Linda Darling-Hammond
Stanford University

Elizabeth H. DeBray
University of Georgia

David E. DeMatthews
University of Texas at Austin

Chad d'Entremont Rennie Center
for Education Research & Policy

John Diamond
University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo
Albert Shanker Institute

Sherman Dorn
Arizona State University

Michael J. Dumas
University of California, Berkeley

Kathy Escamilla
University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion
University of the Negev

Melissa Lynn Freeman
Adams State College

Rachael Gabriel
University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University
of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass
Arizona State University

Ronald Glass University of
California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross
University of Louisville
Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California
State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt
University of North Carolina
Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland
Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester
Indiana University

Amanda E. Lewis University of
Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana
University

Christopher Lubienski Indiana
University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis
University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses
University of Colorado, Boulder

Julianne Moss
Deakin University, Australia

Sharon Nichols
University of Texas, San Antonio

Eric Parsons
University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton
University of Kentucky

Susan L. Robertson
Bristol University

Gloria M. Rodriguez
University of California, Davis

R. Anthony Rolle
University of Houston

A. G. Rud
Washington State University

Patricia Sánchez University of
University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of
California, Berkeley

Jack Schneider University of
Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist
University of Maryland

Benjamin Superfine
University of Illinois, Chicago

Adai Tefera
Virginia Commonwealth University

A. Chris Torres
Michigan State University

Tina Trujillo
University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller
University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol
University of Connecticut

John Weathers University of
Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner
University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley
Center for Applied Linguistics

John Willinsky
Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth
University of South Florida

Kyo Yamashiro
Claremont Graduate University

Miri Yemini
Tel Aviv University, Israel