

Formação de professores para a diversidade linguística: dos discursos às práticas

Teacher Training for Linguistic Diversity: From Discourses to Practices

Adalgiza Hayley J. A. Pedro*

*Universidade de Aveiro (UA), Aveiro / Portugal

hayleypedro@ua.pt

<https://orcid.org/0000-0001-6387-7828>

RESUMO: O presente texto procede ao levantamento de experiências de formação de professores para uma educação valorizadora da diversidade linguística. Nestas experiências objetivamos identificar as estratégias formativas utilizadas e os principais resultados por elas alcançadas para construir um saber que possa servir para melhorar a formação inicial oferecida aos professores das classes iniciais em Angola. A metodologia utilizada é a da revisão sistemática de literatura de 12 artigos baseados em estudos empíricos, publicados entre 2015 e 2020. Os resultados evidenciam a predominância de dois enfoques na formação de professores para a diversidade linguística, organização curricular e práticas pedagógicas, para além de implicarem uma postura de aprendizagem permanente através de uma atitude mais crítica e reflexiva.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Diversidade linguística; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT: This text proceeds with a survey of teacher training experiences for an education that values linguistic diversity. In these experiences we aim to identify the training strategies used and the main results achieved by them to build knowledge that can serve to improve the initial training offered to teachers of the initial classes in Angola. The methodology used is a systematic literature review of 12 articles based on empirical studies, published between 2015 and 2020. The results show the predominance of two approaches in teacher training for linguistic diversity, curricular organization and pedagogical practices, in addition to imply a posture of permanent learning through a more critical and reflective attitude.

KEYWORDS: Teacher education; Linguistic diversity; Pedagogical practices.



1 Introdução

Atualmente no mundo estima-se que existam cerca de 7164 línguas faladas, sendo que 97% da população mundial fala apenas 40 dessas línguas (Eberhard; Gary e Charles, 2024).

No que diz respeito ao território angolano assiste-se a um diversificado número de línguas nativas, sendo 10 línguas nacionais tidas como as mais faladas, depois da língua oficial que é a língua portuguesa (Ndombele, 2017; Patatas e Quintas, 2019). Segundo estes autores, Angola é um país típico multilíngue e multicultural. Estas características devem-se ao fato de ser um país onde se falam várias línguas que servem a várias culturas, que são usadas na comunicação diária, e constituem a língua materna de uma grande parte da população rural angolana. Este fato faz com que este país faça parte dos países africanos com um grau elevado de diversidade linguística.

Segundo Paula e Quiraque (2017), considera-se elevada diversidade linguística a situação em que uma percentagem não superior a 50% da população de um país fale a mesma língua. É neste cenário de paisagens linguísticas variadas que a diversidade linguística tem ganho terreno na educação.

A Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino angolana nº 32/20, de 12 de Agosto de 2020, no seu artigo 44º, sobre os objetivos específicos do subsistema de formação de professores, afirma que a formação dos agentes de educação deve estar ancorada em sólidos conhecimentos científicos, pedagógicos, metodológicos, linguísticos, culturais, técnicos e humanos, possibilitando deste modo a construção de percursos de desenvolvimento de competências profissionais que permitam um adequado exercício da profissão.

A mesma lei, no seu artigo 16º, sobre a língua de ensino, prevê que podem ser utilizadas as demais línguas de Angola, para além da língua portuguesa, nos diferentes subsistemas de ensino de modo a contribuir para o desenvolvimento linguístico-comunicativo dos alunos. Espera-se que a implementação dessa lei venha introduzir alterações nos currículos de formação inicial de professores e, conseqüentemente, nas práticas de ensino.

O Relatório produzido pelo INACUA, Inquérito Nacional Sobre a Adequação Curricular em Angola 2018-2025 (Inacua, 2018) com a finalidade de obter contribuições da sociedade angolana para estruturar referências curriculares sobre as condições e as possibilidades de melhorar a qualidade do ensino em Angola, relativamente à introdução de línguas nacionais, afirma tratar-se de um elemento bastante importante para aquelas crianças que têm as línguas de Angola como instrumento de socialização.

O mesmo relatório (Inacua, 2018) alude (p. 78) que, com o ensino das línguas nacionais, far-se-á uma abordagem que permitirá assegurar o diálogo efetivo entre os saberes universais e os saberes locais na perspetiva da cultura do sujeito, do seu contexto, ou seja, o ensino das línguas nacionais funcionará como um veículo de transmissão de valores culturais no processo de ensino e aprendizagem evitando uma descontinuidade entre os valores que a criança leva para a escola e os que ela vai adquirir.

Resultados consistentes sobre a educação demonstram que um dos fatores que concorre para a baixa qualidade da educação escolar em Angola prende-se com a dissociação que existe entre os saberes universais e os saberes locais (Inacua, 2018), isto é, não existe uma articulação entre os saberes locais e os conteúdos programáticos, existindo estudos (por exemplo, Afonso e Agostinho, 2019) que sugerem que,

com o ensino das línguas nacionais, far-se-á uma abordagem em que os conteúdos programáticos podem ganhar vida no processo de socialização dos alunos.

O presente trabalho visa compreender como se podem formar professores em Angola capazes de educar para e na diversidade, face ao número de culturas e línguas identificadas em contexto educativo angolano. Assim, diante deste problema é necessário identificar práticas de formação de professores para a diversidade linguística, avaliar como ocorrem e conhecer os seus resultados.

O estudo pretende contribuir para a construção de conhecimento sobre formação de professores em Angola, isto porque existe falta de consistência nos modelos curriculares de formação inicial de professores nesse país, relativamente ao tratamento da diversidade linguística e ao comprometimento com o desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva dos profissionais de educação.

Segundo estudos efetuados por Inostroza-Barahona e Loaus-Reyes (2019), a falta de consistência de um modelo curricular que tenha um carácter multidimensional, flexível e integrativo que identifique, analise e dê forma à construção das relações entre a escola, o sujeito e a comunidade contribui para a fraca capacidade dos professores atenderem a diversidade dos públicos escolares.

Diante destes pressupostos fica clara a necessidade de formação de professores polivalentes que possam entender a diversidade como uma opção na busca de múltiplas alternativas para poderem orientar com sucesso a aprendizagem dos seus alunos (Canha, 2013; Gibson e Parks, 2014).

O presente estudo insere-se em uma investigação mais vasta correspondendo este texto a uma parte dessa investigação, em que se procede um levantamento das experiências de formação de professores para a diversidade linguística disponíveis em textos publicados em base de dados científicos qualificados. Objetivamos identificar nestas experiências as estratégias formativas utilizadas e os principais resultados por elas alcançados para construir saber que possa servir para melhorar a formação inicial oferecida aos professores das classes iniciais em Angola.

O estudo de revisão sistemática de literatura realizado pretendeu responder às seguintes questões de pesquisa:

- Como formar professores para a diversidade linguística?
- Que estratégias de formativas valorizadoras da diversidade linguística são apontadas pelos estudos analisados?

Portanto, face à problemática, a presente revisão de literatura tem como finalidade aprofundar conhecimento científico sobre a formação de professores para a diversidade linguística propondo-nos:

- Avaliar possibilidades de formação de professores para a diversidade linguística;
- Analisar estratégias didáticas formativa valorizadora diversidade linguística.

2 Formação de professores e diversidade linguística

A formação de professores constitui uma das temáticas que tem sido objeto de debate nem sempre consensual sobre as suas finalidades e o seu currículo, os seus modos de organização e o seu impacto na aprendizagem do profissional docente.

Trata-se, portanto, de uma temática que tem sido estudada a partir de diversos olhares que encerram determinadas concepções de professor, de escola e de educação – daí a existência de grande diversidade de contextos e de percursos de formação (Banks, 2011; Cabrita, 2015; Flores, 2014; Souza e Chapani, 2014).

Todavia, a literatura e os discursos educativos têm enfatizado a relação estreita entre a formação de professores e o tratamento da diversidade. Nesta perspetiva pretendemos abordar como os conceitos de formação de professores e de diversidade linguística se relacionam, admitindo que a formação de professores deve promover o respeito e a valorização da diversidade linguística e cultural, do pluralismo como valor e uma competência para educar para a cidadania mais global e plural, desenvolvendo a sensibilidade perante a diferença e a diversidade (Alarcão e Araújo, 2010; Martins, 2008; Gomes, 2013; Bastos, 2014; Banks, 2011; Coelho, 2015; Pacheco, 2001; Silva, 2017).

O conceito de *educação para a diversidade linguística* é entendido como um espaço que, segundo vários autores (Bastos e Sá, 2013; Banks, 2011; Beacco e Byram, 2007; Coelho, 2015), implica na abordagem e no respeito por todas as línguas, promove a sua preservação e reconhece o repertório linguístico de cada aluno, devendo a sala de aula ser linguisticamente inclusiva de modo a respeitar as múltiplas identidades de seus falantes.

Para Bastos (2014), Martins (2008) e Martins (2014), a formação profissional deve ser orientada para o desenvolvimento de competências interculturais e deve incluir o desenvolvimento de saberes e capacidades de natureza multicultural, crítica e reflexiva. Assim, torna-se necessário que os professores direcionem as suas ações e práticas pedagógicas para desenvolverem os seus alunos.

A formação de professores para a diversidade implica na valorização de diferentes aspectos da realidade dos contextos educativos, funcionando como veículo para garantir o diálogo dos saberes universais com os saberes locais (Afonso e Agostinho, 2019; Nóvoa, 2008). É esse caminho alternativo que tem como preocupação não só a formação profissional como também a formação humana e democrática do sujeito docente.

Nesta linha, Nóvoa (2008) e Zeichner (2016), por exemplo, consideram um desafio a valorização de paradigmas de formação que promovam a preparação de professores críticos e reflexivos. Reforça esta ideia, Faccione (2011), ao afirmar que uma formação que valoriza o pensamento crítico é aquela que favorece o discernimento intencional e autorregulado e que inclui uma combinação de atitudes, conhecimentos e capacidades.

Segundo Alich e Pereira (2016), capacitar os professores com competência de pensamento crítico e reflexivo é necessário pois permite que os mesmos sejam capazes de recolher, selecionar e utilizar informações para enfrentar as situações com que se deparam.

Na sequência do exposto, Andrade e Martins (2017) atestam que a formação de professores para a diversidade deve promover a reflexão crítica como transformação ou promoção da passagem de formandos

de meros técnicos aplicacionistas e acríticos, que seguem o currículo prescrito por outros, a atores educativos capazes de analisar, adaptar e criar.

Essa preparação crítica e reflexiva permite, segundo as autoras, a criação de um ambiente educativo de modo que o professor perceba e respeite as diferenças de cada aluno para construir um ambiente de igualdade de oportunidades para todos os alunos.

Por isso, não basta que nos documentos sobre política educativa angolana sejam abordadas questões sobre a diversidade linguística, sendo necessário que se garanta aos professores em formação momentos de reflexão sobre a ação e reflexão sobre essa mesma ação.

Assim, alguns estudos encorajam os professores a tornarem-se agentes de mudança educativa e de promoção da justiça social para transformarem os contextos de trabalho no sentido de os melhorarem e de os tornarem capazes de responder às necessidades das sociedades atuais (Alarcão, 2020; Bastos, 2014; João, Souza, Araújo e Sá e Rodrigues, 2017; Canha, 2013; Fernandes e Andrade, 2020; Rodrigues e Mogarro, 2019; Roldão, 2008).

Os mesmos autores sugerem que é necessário que o professor preste atenção à sua própria prática assim como às condições sociais em que ela se desenvolve, não esquecendo a dimensão política e social da educação e, conseqüentemente, a responsabilidade de perseguir a construção de sociedades mais justas.

3 Metodologia

Seguimos uma metodologia de revisão sistemática de literatura, que consistiu na compilação de estudos relevantes relativos à formação de professores para a diversidade linguística.

Segundo Coutinho (2015), essa metodologia trata de uma estratégia metodológica que nos possibilita levantar e reunir estudos, avaliá-los criticamente e produzir uma síntese dos resultados de estudos sobre o tema que nos interessa.

Os objetivos e as questões de investigação apontados acima motivaram a preferência por um paradigma de investigação interpretativo assente em uma perspectiva primordialmente qualitativa (Amado, 2017; Aires, 2011) e levaram à adoção do referencial metodológico de revisão sistemática da literatura.

Como técnica de análise, optou-se pela análise de conteúdo que, na perspectiva de Vosgerau e Romauwski (2014), procura categorizar o conteúdo de diversos tipos de comunicação com vista à descrição sistemática e objetiva dos respectivos conteúdos.

Em uma breve incursão pelo objetivo da revisão sistemática, importa salientar que este é definido por Jesson, Matheson e Lacey (2011) como um processo replicável, científico e transparente, que possui um claro propósito declarado, uma pergunta, uma abordagem de busca definida, estabelecendo critérios de inclusão e exclusão que visam produzir uma avaliação qualitativa.

3.1 Métodos e procedimentos: seleção das fontes

Em uma primeira fase procedeu-se a seleção das fontes de pesquisa à luz das questões e dos objetivos que nortearam a investigação, com a finalidade de extrair a literatura relevante para o presente estudo e de identificar bem como selecionar o corpus de dados a analisar na presente revisão.

A seleção das fontes foi efetuada tendo em conta a garantia de qualidade, evidentemente, apoiando-se para tal na escolha das bases de dados e repositórios para a pesquisa e observando com rigor os critérios da estratégia de composição do corpus previamente definidos. Para o efeito, selecionamos, como fonte de pesquisa, bases de dados das plataformas Scielo, Scimago, B-on e Scopus.

Para além disso, cruzamos os resultados com os de revistas científicas de especialidade, nomeadamente, *Idagatio Didatica (ID)*, *Journal of Asian and African Studies (JAAS)* e *Comparative e Internacional Education (CIE)*, com vista a identificar artigos científicos que abordem a diversidade linguística em contexto de formação inicial de professores para os primeiros anos de escolaridade.

As revistas científicas JAAS e CIE foram selecionadas na perspetiva de identificar estudos que atendessem ao contexto africano, visto que nos motores de busca selecionados não foi possível identificar estudos africanos que atendessem os objetivos e as questões da presente investigação.

3.2 Estratégias de pesquisa

Para a definição de critérios que garantissem a qualidade da seleção do corpus final passamos por três fases, a saber: a definição dos termos de pesquisa, a definição dos critérios de inclusão/exclusão e a construção da grelha de análise.

As estratégias de pesquisa foram realizadas com base na equação de pesquisa efetuada nos motores de busca, por meio da combinação das palavras-chave em línguas portuguesa, espanhola e inglesa, sendo estes os dois termos de pesquisa selecionados (T1) *formação de professores* e (T2) *diversidade linguística*.

- a. “Formação de professores” “Diversidade linguística”;
- b. “Formação de Professores para a Diversidade Linguística”

Quadro 1 – Termos de pesquisa

Termos de pesquisa	Variantes em Espanhol	Variantes em Inglês
Formação de professores	Formación de profesores Formación inicial docente La formación del profesorado	Teacher training Teacher preparation Teacher education
Diversidade linguística	Educación multilingue	Multilingual education

Fonte: Elaboração própria.

Na segunda fase de pesquisa levamos em consideração os seguintes critérios de inclusão/exclusão:

- Presença das palavras-chave de entrada/busca (formação de professores, diversidade linguística);
- Aproximação às questões e aos objetivos de investigação: através da leitura flutuante do título, resumo e/ou resultados do estudo e da relevância das palavras-chave;
- Disponibilidade em acesso livre dos textos em versão integral;
- Data de publicação nos últimos 5 anos (2015 a 2020);
- Disponibilidade dos textos em base de dados qualificadas;
- Divulgação em revistas/periódicos com classificação científica da área da Educação;
- Estudos desenvolvidos em contexto de formação inicial de professores.

Quanto aos critérios de exclusão decidiu-se que seriam excluídos:

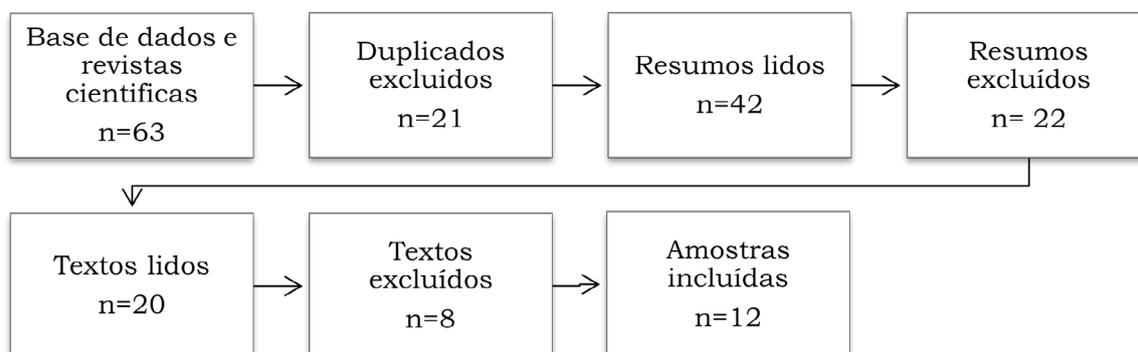
- Estudos que não se relacionassem com o contexto de formação de professores para as classes iniciais.

Com esses critérios constituímos o primeiro conjunto de dados que somou o total de 63 artigos iniciais.

3.3 Triagem

Aplicadas as estratégias de pesquisa, seguimos com a triagem que consistiu na eliminação de artigos duplicados, leitura de títulos e *abstracts* e, por último, leitura dos textos integrais e registos de decisão. Com esse processo, obteve-se os seguintes dados:

Figura 1 – Processo de triagem dos estudos



Fonte: Elaboração própria.

Neste processo foram identificados inicialmente 63 artigos que foram submetidos a uma leitura flutuante dos títulos e palavras-chave, o que permitiu identificar e excluir os artigos duplicados (21), sendo que, como resultado, obtivemos 42 artigos potencialmente relevantes.

Em seguida, passou-se para a leitura exploratória de 42 resumos bem como dos principais resultados dos estudos, o que permitiu refinar a seleção. Nesse processo foram excluídos 22 artigos, sendo que 13 desses artigos foram excluídos por não se relacionarem com o contexto de formação de professores para os primeiros anos de escolaridade, e 9 por destacarem a formação de professores em contexto de investigação e formação de professores em universidades.

Por último, passamos para a leitura integral de 20 artigos cuja leitura permitiu selecionar apenas 12 artigos que cumpriam os critérios pré-estabelecidos pelo que não foi necessário excluir nenhum deles, tendo em conta a qualidade dos estudos considerada exequível para a análise.

Assim, para fins de revisão sistemática de literatura, foram identificados e selecionados 12 artigos nos motores de busca e revistas de especialidade indicados abaixo, que consideramos relevantes para a realização do presente estudo.

Quadro 2 – Identificação dos estudos nas fontes de pesquisa

Base de dados Revista	Scopus	Scielo	B-on	JAAS	ID
Estudos identificados	E7	E4; E8; E10;	E2; E6; E11; E9	E1; E5	E3; E12

Fonte: Elaboração própria.

Para identificação dos estudos nas fontes de pesquisa, recorreremos a uma codificação dos estudos selecionados de acordo com o ano de publicação, como nos indica o Quadro 3 abaixo.

A extração de dados dos artigos selecionados foi formulada com base na informação de referência (autor e ano de publicação), nos dados de caracterização (país e tipo de estudo), e na análise dos conceitos em estudo, tal como podemos ver no quadro abaixo.

Quadro 3 – Corpus da pesquisa

Código do artigo	Autor	Ano	Título	País de estudo
E1	Kamwendo, G. Seretse, T.	2015	Linguistic and Religious Diversity and inclusivity in the Botswana school curriculum.	Botswana e Africa do Sul
E2	Tinkler, B., Hannah, L., Miller, E., e Tinkler, A.	2015	The impact of a social justice service-learning field experience in a social foundation course	EUA
E3	Sousa, R. A. Zaros, L. G., Pedrosa, M. A.	2016	Formação inicial de professores de ciências numa perspectiva humanista.	Brasil
E4	Lourenço. M. Andrade, A. I. Martins, F.	2017	Formar para a diversidade linguística e cultural na educação infantil: Possibilidades de construção de conhecimento profissional.	Portugal
E5	Paula, M. H. Quiraque, Z. A. S.	2017	Diversidade linguística, direitos linguísticos e planificação linguística em Moçambique: problemática e desafios na adoção de língua de instrução no ensino e aprendizagem.	Moçambique
E6	Andrade, A. I. Martins, F.	2018	Educação global e diversidade linguística na formação inicial de educadores e professores: da intervenção à (auto)reflexão.	Portugal
E7	Athanasios, S. Z., Banes, L. C. Wong, J. W., Martinez, D. C.	2018	Exploring Linguistic Diversity from the Inside Out: Implications of Self-Reflexive Inquiry for Education.	USA
E8	Solsona-Puig, J., Capdevila-Gutiérrez, M., Rodríguez-Valls, F.	2018	La inclusividad lingüística en la educación multilingüe de California: coexistencia de las variedades y registros de lengua para enriquecer el aula de inmersión dual.	USA
E9	Vargas, J. V., Sanhueza, C. M.	2018	Diversidad, modelos de gestión y formación inicial docente: desafíos formativos desde una perspectiva de justicia social	Chile
E10	Rodrigues, F. Mogarro, M. J.	2019	Currículos de formação inicial de professores: aproximações e distanciamentos em dois países europeus.	Portugal e Irlanda
E11	Monteiro, A. S.; Mascarenhas, S. A. N	2020	Educação escolar diferenciada, formação de professores indígenas e currículo	Brasil
E12	Soares, A. F. Martins, F.	2020	Sensibilização à diversidade linguística cultural no 1º CEB: Estratégias de inserção curricular	Portugal

Fonte: Elaboração própria.

Além da aplicação dos critérios, os artigos identificados foram avaliados de acordo com a classificação das revistas periódicas em que foram publicadas. Porém, para garantir a qualidade do corpus

documental, recorreu-se também a uma tabela de avaliação de artigos que apresenta categorias que se consideraram importantes para o estudo.

Constituído o corpus, passou-se para a análise dos dados que contou com a análise e aplicação de técnicas de análise de conteúdo e a elaboração de quadros para a melhor visualização dos resultados.

Para a análise de dados passamos por duas etapas, realizadas com a técnica de análise de conteúdo e com apoio de uma grelha de análise. A primeira etapa consistiu na observação dos aspectos técnicos e metodológicos dos estudos e a segunda etapa fundamentou-se na observação do conteúdo, referências, abordagem didática e conclusões.

A elaboração da grelha de análise do *corpus* documental ocorreu junto a equipas de trabalho com diferentes pesquisadores da área da educação e contou, portanto, com a discussão junto a especialistas, os quais acompanharam todo o processo e validaram o instrumento.

Quadro 4 – Grelha de análise do corpus

Critérios de Apreciação Global (conteúdo)	Comentários
1. Relevância	
2. Autenticidade, Inovação e Originalidade	
3. Adequação e qualidade científica dos métodos de investigação	
4. Rigor e profundidade na análise e interpretação dos dados	
5. Coerência na argumentação, fundamentação e estrutura	
6. Sistematicidade e Criteriosidade	

Fonte: Resultado de um trabalho colaborativo com diferentes pesquisadores da área de educação da UA.

4 Resultados e discussão: Caracterização dos estudos

4.1 Contexto de estudo

Dos estudos selecionados, tivemos em conta a diversificação dos contextos do estudo e a língua de divulgação variada.

A partir da figura abaixo, verifica-se que os mesmos foram desenvolvidos em contextos diversificados, como o africano, americano e o europeu, distribuídos pelos seguintes países: África do Sul e Botsswana – 1, Brasil – 2, Chile – 1, Estados Unidos da América – 3, Moçambique – 1 e Portugal – 4. Visualizemos o que acabamos de dizer no gráfico abaixo.

Figura 2 – Caracterização dos estudos de acordo ao contexto do estudo



Fonte: Elaboração própria.

Encontramos ainda estudos que focalizam dois contextos como em Kamwendo e Seretse (2015), que foram realizados em Botsowana e na África do Sul, ou o trabalho de Rodrigues e Mogarro (2019), que se desenvolveu em dois países, Portugal e Irlanda.

O estudo desenvolvido por Kamwendo e Seretse (2015) mostrou-se pertinente para o presente trabalho por analisarem como estes países têm encarado o desafio de enquadrar a diversidade linguística e cultural nos currículos de formação, sendo que esses países, a par de Angola, apresentam uma elevada diversidade linguística.

4.2 Língua de divulgação do corpus e principais abordagens

Constituem o corpus textos em espanhol (2 artigos), inglês (3 artigos) e português (7 artigos), sendo esta a língua mais presente nos estudos selecionados.

Os artigos publicados e analisados em português, bem como em Espanhol, abordam a formação de professores para a diversidade linguística, currículos e gestão curricular para a diversidade linguística com centro na formação inicial de professores e educadores em contexto de jardins de infância, de classes iniciais e de ensino básico (Andrade e Martins, 2018; Lourenço, Andrade e Martins, 2017; Monteiro e Mascarenhas, 2020; Sousa, Zaros e Pedrosa, 2016).

Foram identificados de igual modo artigos em língua portuguesa que fazem a sua abordagem sobre sensibilização à diversidade linguística bem como artigos que abordam os direitos linguístico e a planificação linguística (Soares e Martins, 2020; Rodrigues e Mogarro, 2019; Paula e Quiraque, 2017).

Enquanto que os artigos escritos em inglês focam na integração de um currículo multicultural nas classes iniciais e na formação inicial de professores em defesa da justiça social (Kamwendo e Seretse, 2015; Tinkler, Hannah, Miller e Tinkler, 2015).

Um dos artigos analisados em inglês e outro em espanhol, realizados ambos no mesmo contexto (EUA), focam igualmente a necessidade de se formar professores com conhecimento profissional sob a perspectiva de inclusão linguística – o que implica saber lidar com a diversidade linguística, cultural e religiosa; ou seja, saber respeitar as múltiplas identidades dos estudantes, professores e formadores de modo a manter a natureza viva dos mesmos (Athanasios, Bones, Wong e Martinez, 2018; Solsona-Puig, Capdevila-Guitierrez e Rodriguez-Valls, 2018), como podemos observar no quadro abaixo.

Quadro 5 – Principais temas desenvolvidos nos estudos selecionados

Principais temas dos estudos	
1. Diversidade	Sensibilização a Diversidade linguística e a políticas curriculares
2. Formação de professores	Formação inicial de professores e educadores em contexto de jardim-de-infância, classes iniciais e ensino básico. Formação inicial de professores em defesa da justiça social. Práticas curriculares.
3. Currículo	Formação inclusiva numa perspectiva do currículo multiculturalista; currículo multicultural nas classes iniciais

Fonte: Elaboração própria.

4.3 Formação de professores para a diversidade linguística

A análise de conteúdo dos estudos selecionados encaminhou-nos para três grandes eixos de análise definidos de acordo com os resultados obtidos. Neste sentido, foram estabelecidas três categorias de análise de acordo com as questões e objetivos de investigação: i) currículo; ii) práticas educativas; iii) estratégias formativas.

Para responder ao nosso primeiro objetivo, que consiste em avaliar possibilidades de formação de professores para a diversidade linguística, tivemos em conta as categorias de análise currículo e práticas educativas.

Segundo Pacheco (2001) e Pereira (2013), os conhecimentos a utilizar na formação inicial de professores e a sua organização curricular são pertinentes para as políticas educativas de um país e para as transformações sociais.

4.4 Currículo

Em nível de currículo, os estudos analisados apontam para a importância das políticas de formação de professores. Os mesmos estudos aludem que as formações de professores para a diversidade linguística têm como base as orientações das políticas gerais de formação de professores (Kamwendo e Seretse, 2015; Monteiro e Mascarenhas, 2020; Rodrigues e Mogarro, 2019; Soares e Martins, 2020).

Segundo Silva (2017), há que ter atenção o fato de essas orientações constituírem um elemento valorizador da própria profissão docente. Neste sentido, Andrade e Martins (2017) afirmam que a diversidade

na sua multiplicidade de realizações e entendimentos exige um enfoque educativo especial, requerendo um lugar no currículo enquanto conteúdo a trabalhar nos primeiros anos de escolaridade através de abordagens plurais das línguas e das culturas.

Os currículos de Formação de Professores resultam da interação de decisões políticas e institucionais subjacentes às concepções nacionais que influenciam as diversas dimensões (Rodrigues e Mogarro, 2019).

Este currículo, segundo Lourenço, Andrade e Martins (2017) e Soares e Martins (2020), deve ter em conta as mudanças constantes das sociedades, a complexidade das mesmas e a diversidade linguística que têm marcado os contextos educativos.

Segundo os estudos analisados, é necessário que o currículo de formação de professores seja um currículo inclusivo em que as línguas e culturas sejam apontadas como objetos importantes (Andrade e Martins, 2018; Soares e Martins, 2020), ou seja, tendo em conta a diversidade presente na escola é necessário que o currículo de formação de professores promova o acesso de todos os professores em formação e a sua participação de forma equitativa, que seja um currículo mais plural e integrador das línguas na educação (Kamwendo e Seretse, 2015; Athanases, Banes, Wong e Martinez, 2018; Vargas e Sanhueza, 2018).

Importa ainda destacar que é essencial o conhecimento do currículo e que os formadores devem gerir o mesmo de forma contextualizada, tendo em conta o conhecimento do contexto e dos aprendentes.

4.5 Práticas educativas

No que diz respeito às práticas pedagógicas, os resultados de alguns estudos (Souza, Zaros e Pedrosa, 2016; Andrade e Martins, 2018; Athanases, Bones, Wong e Martinez, 2018; Vargas e Sanhueza, 2018; Rodrigues e Mogarro, 2019; Soares e Martins, 2020) apontam de forma genérica que a formação de professores tenha em conta o princípio da reflexividade crítica. Essa formação deve consubstanciar-se em um saber normativo e reflexivo, teórico e prático, e capaz de transformar o conhecimento existente em conhecimento relevante para ensinar e educar.

É essa perspetiva de reflexão crítica, que os autores destacados acima apontam, que faz com que o professor assuma um verdadeiro comprometimento profissional perante a escola e a comunidade que venha traduzir-se em uma mudança quanto à melhoria das práticas educativas, aproximando concepções e práticas.

Emergem de igual modo perspectivas que apontam que a formação de professores deve assentar na consciência sobre os problemas existenciais dos alunos e o conhecimento adequado sobre as abordagens de ensino necessárias para estimular todos os alunos a aprender (Athanases, Bones, Wong e Martinez, 2018; Souza, Zaros e Pedrosa, 2016).

4.6 Estratégias formativas

Para analisar estratégias formativas valorizadoras na diversidade, sendo este o nosso segundo objetivo do presente estudo, procuramos identificar na literatura de base, ou seja, nos artigos selecionados, estratégias que apontem para a problematização crítica da diversidade linguística.

Segundo o resultado de alguns estudos analisados (Vargas e Sanhueza, 2018), este trabalho de problematização crítica da diversidade permitirá, através de uma maior programação docente, formar professores na perspectiva de um modelo multiculturalista de gestão da diversidade e transformar as desigualdades que se legitimam e se reproduzem nas escolas.

Os estudos analisados evidenciam práticas concretas de formação que podem ajudar os formandos a desenvolver uma postura mais crítica e reflexiva que contribua para a valorização da diversidade em uma sala de aulas linguisticamente inclusiva.

Quadro 6 – Estratégias formativas e principais resultados

Estudos	Estratégias	Principais resultados
Tinkler, Hannah, Miller e Tinkler (2015)	Experiência de campo com os professores em serviço.	Conteúdos sobre justiça social podem ser usados para orientar os professores sobre uma maior atenção à diversidade e às necessidades dos alunos em suas aulas.
Sousa, Zaros e Pedrosa (2016)	Fórum de discussão	Permite ter uma visão holística sobre problemáticas existenciais dos alunos e conhecimentos adequados sobre abordagens de ensino necessárias para aprendizagens significativas.
Lourenço, Andrade e Martins (2017)	Concepção, desenvolvimento e avaliação de projetos de sensibilização à DL e cultural de tipo investigação-ação	Contribui para que os formandos compreendam a transversalidade e abrangência sobre esta temática no desenvolvimento curricular integrado, bem como sua pertinência na preparação de crianças.
Andrade e Martins (2018)	Reflexão crítica	Os professores desenvolvem conhecimento nas três dimensões do conhecimento profissional, apesar de em graus diferenciados, mostrando competências de planificação, intervenção e reflexão na área da educação para a diversidade linguística.
Soares e Martins (2020)	Construção de Kamishibai plurilingue	O projeto permitiu que as professoras entendessem as potencialidades da sensibilização para a diversidade linguística e cultural para o desenvolvimento de diversas competências na área das linguagens e textos que remete para a utilização eficaz e proficientes dos diferentes códigos linguísticos e de linguagens

Fonte: Elaboração própria.

4.7 Discussão dos resultados

Quanto ao primeiro objetivo de investigação, que consiste em avaliar possibilidades de Formação de Professores para a Diversidade Linguística, os resultados alcançados evidenciam dois enfoques na formação inicial de professores: currículo e práticas pedagógicas.

Em virtude dos resultados apresentados na categoria *currículo*, a revisão de literatura efetuada demonstra serem esses consistentes com outras investigações realizadas por Afonso e Agostinho (2019), Barroso e Leite (2011), Cabrita (2015), Leite (2002), Lourenço (2014), Nóvoa (2008), Pereira e Pereira

(2020) e Silva, 2017 que evidenciam, por um lado, a importância das políticas de formação de professores, um assunto da agenda internacional de educação, que segundo OCDE (2016), UNESCO, (2015) a importância visa a promoção de uma educação de qualidade no desenvolvimento das sociedades, e, que por outro lado, apontam para a necessidade da difusão dos saberes considerados universais, bem como para a necessidade da sua respectiva adequação aos contextos dos formandos, isto é, as respectivas implicações para as práticas curriculares.

Relativamente às práticas pedagógicas, estudos anteriores (Moreira e Zeichner, 2014; Pereira, 2013; Souza e Chapani, 2014; Vieira e Moreira, 2011) defendem que a formação de professores se consubstancia em um saber normativo e reflexivo, teórico e prático, capaz de transformar o conhecimento existente em conhecimento relevante para ensinar e educar, o que implica em um saber pensar sobre os processos educativos, bem como em um saber compreender e avaliar as situações educativas.

O conceito de reflexão crítica, sugerido pelos estudos de Alarcão (2020) e de Bastos (2014), no tocante à formação de professores, baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza um ser criativo, e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. Neste sentido, o profissional docente deve atuar de forma inteligente, flexível, situada e reativa.

No quadro das estratégias educativas que valorizam a diversidade linguística, sendo este o segundo objetivo do presente estudo, os resultados apresentados foram analisados com base na problematização crítica da diversidade.

Segundo estudos efetuados por Bastos (2014) e Canha (2013), formar professores para a problematização da diversidade escolar permitirá, portanto, formar professores na perspectiva de um modelo multiculturalista de gestão da diversidade, de modo que os formandos sejam capazes de questionar diferenças e recorrer a estratégias educativas que contribuam para a sua reprodução.

A análise efetuada permitiu compreender que na formação de professores para a diversidade linguística são privilegiadas estratégias educativas centradas no aluno (Afonso e Agostinho, 2019; Coelho, 2015; Fortunato, Confortin e Silva, 2013; Gomes, 2013; Martins, 2008; Nóvoa, 2008; Pereira e Pereira, 2020; Souza e Chapani, 2014).

Os estudos demonstram que as estratégias centradas no aluno pressupõem que o formando seja um sujeito ativo, participativo, reflexivo, criativo e crítico em todos os momentos e espaços de aprendizagem, quer trabalhando individualmente na realização de atividades, quer trabalhando em grupo para alcançar os objetivos propostos no quadro da construção de conhecimentos.

5 Considerações finais

Pelas questões de investigação, pelas finalidades que nortearam a presente revisão de literatura e pelos resultados apresentados ao longo do texto a favor de uma formação de professores para a diversidade linguística, aferimos que este tipo de formação de professores procura incentivar os formandos a experimentar uma didática nova, que utiliza informações provenientes quer dos alunos presentes na sala de aulas, quer de elementos linguísticos discretos e de contributos provenientes dos conteúdos curriculares.

Neste sentido, os resultados evidenciam que adquirir na formação inicial conhecimentos atualizados e saber refletir sobre eles, seja em nível científico, seja em nível pedagógico-didático, permitirá ao professor, com maior facilidade, fazer a integração de valores ligados à realidade dos contextos educativos nas práticas docentes a partir de uma gestão contextualizada do currículo, tendo em conta o conhecimento do contexto e dos aprendentes.

Os resultados evidenciaram, de igual modo, que a formação de professores para a diversidade linguística implica a inclusão desta temática nos currículos de formação com a finalidade de preparar os formandos para desenvolverem abordagens que valorizem a diversidade, e que sejam capazes de articular a teoria com as situações práticas e com a resolução de problemas.

Quanto à segunda questão, os resultados permitem retratar que as estratégias de formação de professores baseadas no refletir, criticar, questionar, observar situações pedagógicas e responder às necessidades dos outros, constituem aspectos importantes na construção profissional dos professores contribuindo para a melhoria da sua ação.

5.1 Contribuição do estudo

O contributo do estudo prende-se em trazer à luz possibilidades de inclusão na política curricular de uma perspetiva de formação inicial de professores para a diversidade linguística.

Todavia, considerando a importância da divulgação do conhecimento científico em Angola sobre esta temática, bem como o público alvo que se pretende alcançar com este estudo, desde investigadores a professores em formação, passando por outros profissionais da educação, reconhece-se a pertinência dos resultados e conclusões apresentados nesse estudo e o seu contributo para estimular o conhecimento sobre esta temática.

Referências

AFONSO, M.; AGOSTINHO, S. *Avaliando processos e resultados em contexto escolar*: perspectivas teóricas, práticas e desafios. 1. ed. Luanda: Editora Moderna, 2019.

AIRES, L. Paradigma qualitativo e práticas de investigação Educacional [*e-book*]. Lisboa: Universidade Aberta. 1. ed. ISBN: 978-989-97582-1-6, 2011.

ALARCÃO, I. *Percursos da Didática*. Coleção: Educação e Formação – Cadernos Didáticos, nº 4. Aveiro: UA Editora. ISBN: 978-972-789-643-1, 2020. DOI: <https://doi.org/10.34624/kejf-2n90>.

ALARCÃO, I.; ARAUJO, S. *Era uma vez ... a didática das línguas em Portugal*: enredos actores e cenários de construção do conhecimento. Coleção: Cadernos do LALE – Série Reflexões, nº 3. Aveiro: CIDTFF – Universidade de Aveiro. ISBN: 978-972-99314-8-2, 2010.

ALICH, V.; PEREIRA, S. Avaliação do pensamento crítico em contexto escolar: Uma perspectiva emergente em psicologia. *Revista lusófona de Educação*, v. 32, n. 32, p. 157-169, 2016.

AMADO, J. *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, 3. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

ANDRADE, A. I.; MARTINS, F. Desafios e possibilidades na formação de professores – em torno da análise de relatórios de estágio. *Educar em revista*, v. 63, p. 137-154, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.49134>.

ANDRADE, A. I.; MARTINS, F. Educação global e diversidade linguística na formação inicial de educadores e professores: da intervenção à (auto)reflexão. *Indagatio Didactica*, v. 10, n. 1, p. 47-62, 2018. DOI: <https://doi.org/10.34624/id.v10i1.12973>.

ANGOLA – Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino angolana nº 32/20. Diário da República, de 12 de Agosto de 2020.

ATHANASES, S. Z.; BANES, L.; WONG, J. W.; MARTINEZ, D. C. Exploring Linguistic Diversity from the Inside Out: Implications of Self-reflexive Inquiry for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, v. 70, n. 5, p. 581-596, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487118778838>.

BANKS, J. A. Educating citizens in diverse societies. *Intercultural Education*, v. 22, n. 4, p. 243-251, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1080/14675986.2011.617417>.

BARROSO, M.; LEITE, C. Desafios à gestão de um currículo socialmente comprometido. *Revista Indagatio Didactica*, v. 3, n. 1, p. 95-108, 2011. DOI: <https://doi.org/10.34624/id.v3i1.4559>.

BASTOS, M.; ARAÚJO e SÁ, M. H. “Papagaio Colorido”? “Bola Saltitante”? “Construtor de Pontes”? Como é que os Professores de línguas descrevem o seu papel em Contextos Multilíngues e Multiculturais?. *E-Revista de Estudos Interculturais*, [S. l.], n. 1, 2013. DOI: <https://doi.org/10.34630/erei.vi1.3855>.

BASTOS, M. S. A. *Educação intercultural na formação contínua de professores de línguas*. Orientadora: M. H. Araújo e Sá. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/12664>. Acesso em: 21 mar. 2024.

BEACCO, J. C.; BYRAM, M. *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2007. Disponível em: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc3ab>. Acesso em: 21 mar. 2024.

CABRITA, I. Projeto Timor: desafios do Ensino Secundário Geral. *Indagatio Didactica*, v. 7, n. 2, p. 111-127, 2015. DOI: <https://doi.org/10.34624/id.v7i2.2803>.

CANHA, M. *Colaboração em didática: utopia, desencanto e possibilidade*. Orientadora: Maria Isabel Lobo de Alarcão e Silva Tavares. 2013. Tese (Doutorado em Didáctica e Formação – Supervisão) – Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/10358>. Acesso em: 22 mar. 2024.

COELHO, D. M. J. *Brincar com a diversidade linguística: potencialidades comunicativas no jardim de infância*. Orientadoras: Isabel Andrade; Gabriela Portugal. 2015. Tese (Doutorado em Didáctica e Formação – Didática e Desenvolvimento Curricular) – Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/14807>. Acesso em: 21 mar. 2024.

COUTINHO, C. *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. 2. ed. Coimbra: Edições Almedina, 2015.

EBERHARD, D. M.; GARY, F. S.; CHARLES, D. F. *Etnólogo: Línguas do Mundo*. 27. ed. Dallas, Texas: SIL, 2024. Disponível em: <http://www.ethnologue.com>. Acesso em: abr. 2024.

FACCIONE, P. *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrae, CA: The California Academic Press. 2011. Disponível em: https://assessment.trinity.duke.edu/documents/Delph_Report.pdf. Acesso em: set. 2021.

FERNANDES, E. F. G.; ANDRADE, I. A. Formação de professores para a justiça social: uma revisão de estudos empíricos. *Educação em Revista*, n. 36, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698223663>.

FLORES, M. A. Desafios atuais e perspectivas futuras na formação de professores: um olhar internacional. In: FLORES, M. A. (Org.). *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais*. Coimbra: Almedina, 2014. p. 217-238. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/31267>. Acesso em: 22 mar. 2024.

FORTUNATO, R.; CONFORTIN, R.; SILVA, R. Interdisciplinaridade nas escolas de educação básica: da retórica à efetiva ação pedagógica. *Revista de Educação do Ideau*, v. 8, n. 17, 2013. Disponível em: https://www.getulio.ideau.com.br/wp-content/files_mf/2ad41ee572f106be5db110b590631b7e28_1.pdf. Acesso em: 22 mar. 2024.

GIBSON, K.; PARKS, M. W. Toward Social Justice Literature to Promote Multiple Perspectives. *Multicultural Education*, v. 21, n. 2, p. 41-50, 2014. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1045861>. Acesso em: 22 mar. 2024.

GOMES, S. M. N. C. *Diversidade linguística e desenvolvimento profissional de professores-um estudo no 1º Ciclo do ensino Básico*. 2013. Tese (Doutorado em Didática e Formação) – Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2013.

INACUA. Revisão Curricular. Resultados do Inquérito Nacional Sobre a Adequação Curricular em Angola 2018-2025. INID-MED. 2018.

INOSTROZA-BARAHONA, C., LOAUS-REYES, M. F. Inclusión y diversidad: nuevos desafíos para la política curricular chilena. Reflexiones desde la teoría curricular y la justicia social. *Revista internacional de educación para la justicia social*, v. 8, n. 1, p. 151-162, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.009>.

JESSON, J.; MATHESON, L.; LACEY, F. *Doing your literature review: traditional and Systematic Techniques*. SAGE Publications. 2011.

JOÃO, P.; SOUZA, V.; ARAÚJO e SÁ M. H.; RODRIGUES, A. V. Investigando sobre um produto de investigação: o caso centro integrado de educação e ciência. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*. n. Extra, p. 1579-1584, 2017. Disponível em: <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/337028>. Acesso em: abr. 2024.

KAMWENDO, G., SERETSE, T. Linguistic and Religious Diversity and Inclusivity in the Botswana school curriculum. *Journal of Asian and African Studies*, v. 50, n. 5, p. 533-541, 2015. DOI: <http://doi.org/10.1177/0021909614547626>.

LEITE, C. M. F. *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

LOURENÇO, M. Um currículo para a diversidade: proposta para a educação da infância. *Revista Ibero-americana de educação*. v. 66, n. 2, p. 1-11, 2014. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie662282>.

LOURENÇO, M.; ANDRADE, A. I.; MARTINS, F. Formar para a diversidade linguística e cultural na educação infantil: possibilidades de construção de conhecimento profissional. *Revista Internacional de formação de professores*, Itapetininga, v. 2, n. 2, p. 76-99, 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/1120>. Acesso em: 25 mar. 2024.

MARTINS, F. *Formação para a diversidade linguística-um estudo com futuros professores do primeiro ciclo do ensino básico*. Orientadora: Ana Isabel de Oliveira Andrade. 2008. Tese (Doutorado em Didática) – Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2008.

MARTINS, I. P. Políticas públicas s formação de professores em Educação CTS. *Uni-pluri/versidad*, v. 14, n. 2, p. 50-62, 2014.

MONTEIRO, A. S.; MASCARENHAS, S. A. N. Educação escolar diferenciada, formação de professores indígenas e currículo. *EccoS – Revista Científica*, n. 54, p. e17338, 2020. DOI: <http://doi.org/10.5585/eccos.n54.17338>.

- MOREIRA, M.; ZEICHNER, K. (Orgs.). *Filhos de um deus menor*: diversidade linguística e justiça social na formação de professores. Portugal: Edições Pedagogo, 2014.
- NDOMBELE, E. D. Gestão do multilinguismo em Angola: reflexões sobre o ensino de línguas angolanas de origens Bantu na província do Uíge. *Verbum* (ISSN 2316-3267), v. 6, n. 1 (Dossiê: Lusofonia), p. 33-44, 2017.
- NÓVOA, A. *Percursos profissionais e aprendizagem ao longo da vida*. In: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES PARA A QUALIDADE E PARA A EQUIDADE DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA. 2007, Lisboa/Parque das Nações. ... Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação, 2008, p. 21-28.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Rethinking Education: Towards a global common good? Paris: UNESCO. ISBN: 978-92-3-100088-1, 2015.
- ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO. *Global competency for an inclusive world*. [online], 2016. Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2024.
- PACHECO, J. A. *Currículo: Teoria e práxis*. 3. ed. Porto: Porto editora, 2001.
- PATATAS, T. A., QUINTAS, J. Em Angola o ensino bilingue pode contribuir para a educação e manutenção da paz nacional. *Revista Transversos*. Rio de Janeiro: UERJ, n. 15, p. 14-30, 2019. DOI: <http://doi.org/10.12957/transversos.2019.41839>.
- PAULA, H. M.; QUIRAQUE, Z. A. S. Diversidade Linguística, direito linguístico e planificação linguística em Moçambique: problemática e desafio na adoção da língua de instrução no ensino e aprendizagem. *Gragoatá*, v. 22, n. 42., p. 208-231, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v22i42.33469>.
- PEREIRA, C. L.; PEREIRA, M. R. S. Política curricular multiculturalista: diversidade, culturas subalternas e conhecimentos de matriz africana e indígena na formação de professores e no ensino da educação básica multicultural. *Research society and Development*, v. 9, n. 9, e 988997680, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i9.7680>.
- PEREIRA, M. F. S. *A Formação de Professores no processo de Bolonha: uma análise centrada nas mudanças dos currículos*. 2013. Tese (Doutorado em Ciências Educacionais) – Faculdade de Ciências da Educação, Universidade de Porto, Porto, 2013.
- RODRIGUES, F.; MOGARRO, M. J. Currículos de formação inicial de professores: aproximações e distanciamentos em dois países europeus. *Revista Lusófona de Educação*, v. 46, n. 46, p. 75-91, 2019. DOI: <https://doi.org/10.2414/issn.1645-7250.rle46.05>.
- ROLDÃO, M. C. *Formação de professores baseada na investigação e Prática reflexiva*. In: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES PARA A QUALIDADE E PARA A EQUIDADE DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA. 2007, Lisboa/Parque das Nações. ... Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação, 2008.
- SILVA, M. C. V. Formação de professores para a diversidade cultural. *Mediações Revista online*, Escola Superior da Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, v. 5, n. 1, 2017. Disponível em: https://research.unl.pt/ws/portalfiles/portal/4326902/M_Carmo_Vieira_Silva_Formacao.pdf.
- SOARES, A. F.; MARTINS, F. Sensibilização a diversidade linguística e cultural no 1º CEB: estratégias de inserção curricular. *Indagatio Didactica*, v. 12, n. 3, p. 341-362, 2020. DOI: <https://doi.org/10.34624/id.v12i3.20097>.
- SOLSONA-PUIG, J.; CAPDEVILA-GUTIÉRREZ, M.; RODRIGUES-VALLS, F. La inclusividad lingüística en la educación multilingüe de California: coexistencia de las variedades y registros de lengua para enriquecer el aula de inmersión dual. *Educacion y educadores*, v. 21, n. 2, p. 219-236, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.3>.

- SOUSA, R. A.; ZAROS, L. G., PEDROSA, M. A. Formação de professores de ciências numa perspetiva humanista. *Indagatio Didactica*, v. 8, n. 1, p. 823-838, 2016. DOI: <https://doi.org/10.34624/id.v8i1.3505>.
- SOUZA, A. L. S., CHAPANI, D. T. Teoria crítica de Paulo Freire, formação docente e o ensino de ciências nos anos iniciais de escolaridade. *Revista Lusófona de Educação*, v. 25, n. 25, p. 119-133, 2014. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4383>. Acesso em: 22 mar. 2024.
- TINKLER, B.; HANNAH, L.; MILLER, E.; TINKLER, A. The impact of a social justice service-learning field experience in a social foundation course. *Critical Questions in Education*, v. 6, n. 1, p. 16-29, 2015. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1051072>. Acesso em: 25 mar. 2024.
- VARGAS, F. J.; SANHUEZA, C. M. Diversidad, modelos de gestión y formación inicial docente: desafíos formativos desde una perspectiva de justicia social. *Revista Brasileira de Educação [online]*, v. 23, e230005, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230005>.
- VIEIRA, F.; MOREIRA, M. A. *Supervisão e avaliação de desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Portugal: Ministério da Educação, Cadernos do CCAP-1, 2011.
- VOSGERAU D. S. A.; ROMANUWSKI, J. P. Estudo de Revisão: Implicações conceituais e metodológicas. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189130424009>. Acesso em: 25 mar. 2024.
- ZEICHNER, K. Advancing Social Justice and Democracy in Teacher Education: Teacher preparation 1.0, 2.0 and 3.0. *Kappa Delta Pi Record*, v. 52, n. 4, p. 150-155, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/00228958.2016.1223986>.