



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Campus de Marília

FÁBIO VINICIUS ALVES

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA COMUNIDADE
DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO ENTRE BRASIL E
MOÇAMBIQUE**

MARÍLIA

2025

FÁBIO VINICIUS ALVES

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA COMUNIDADE
DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO ENTRE BRASIL E
MOÇAMBIQUE**

Tese apresentada ao PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, *campus* de Marília, como requisito para o título de doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Teoria e Práticas Pedagógicas.
Orientador (a): Profa. Dra. Luciana Aparecida de Araújo

MARÍLIA

2025

A474f Alves, Fábio Vinicius
A formação de de professores de educação básica da comunidade de países de língua portuguesa : um estudo entre Brasil e Moçambique / Fábio Vinicius Alves. -- Marília, 2025
154 p. : tabs., mapas

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Luciana Aparecida de Araújo

1. Educação Básica. 2. Formação de Professores. 3. Brasil. I. Título.

FÁBIO VINICIUS ALVES

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA COMUNIDADE
DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO ENTRE BRASIL E
MOÇAMBIQUE**

BANCA EXAMINADORA

Orientadora:

Prof.^a Dra. Luciana Aparecida de Araújo, (UNESP)

2º Examinador:

Prof.^o Dr. Cleriston Izidro dos Anjos

3º Examinador:

Prof.^o Dr. Fernando Ilídio Da Silva Ferreira

4º Examinador:

Prof.^a Dra. Ana Paula Cordeiro

5º Examinador:

Prof.^o Dr. Harryson Júnior Lessa Gonçalves

Marília, março de 2025

Dedicatória

Aos meus pais

que com muita dedicação e dificuldade se fizeram presentes em todo momento ou quando era possível. A educação de Crispim Alves e Bernadete Ribeiro Viana Alves senguem sendo minha luz guia em tudo nessa breve vida.

À minha amada Esposa

Ana Flávia Lopes é o meu timo referencial, navega profundamente em meu amor e é quem sopra as velas para a direção de muita coisa em minha vida. Sem ela as minhas luzes seriam inalcançáveis, tenho certeza disso.

Aos meus irmãos

Jamais deixamos de ouvir nossos pais, mesmo sabendo que o que diziam não fazia sentido e por isso, precisávamos mostrar o quão seguros fomos criados. Nas dificuldades, ainda estendemos as nossas mãos e conseguimos sentir os ventos soprando em nossas faces quando nos sentíamos sós ou brincávamos no quintal de chão batido. Obrigado pelo apoio.

Aos meus mais velhos

Eu quero dedicar aos meus que já estão no *Òrun*, esses que fizeram dupla travessia, a Kehinde, aos de Daomé, aos de Luanda, aos de Maputo, enfim, aos que estão e são África.

Mo dúpé fún gbogbo!

Agradecimentos

Neste espaço pequeno de tese, acho muito precioso agradecer e mencionar pessoas importantes em todo esse processo de educação. Sei que me esquecerei de alguns, mas quero dedicar desde já o meu muito obrigado a quem possa interessar, porque essa é para você, por merecer, que faz valer, que corre atrás, sem se perder. Você que faz valer a intensão de tudo que foi escrito aqui, estudado, refletido e mencionado de diversas maneiras. De coração, muito obrigado.

Quero agradecer a minha orientadora Prof.^a Dra. Luciana Aparecida de Araújo pelo total apoio e dedicação em todos os momentos, desde aquela arguição de mestrado, nas disciplinas ministradas, por me receber em sua casa e em seu seio familiar, pelo amor, pelo carinho e atenção em qualquer momento da vida. Ela também é luz para muita gente (não são poucas as pessoas, acreditem!).

Agradeço imensamente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília e a própria instituição, seus departamentos, seus funcionários, seus professores e amigos que fiz pelo campus. Foi neste espaço que os meus sorrisos e pensamentos se elevaram.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Apresentação

Me chamo Fábio Vinicius Alves e sou um paulistano comum, nascido em 1987, segundo filho, segundo neto de avós negros de resistência e segundo neto de uma alagoana e um baiano. Sempre estudando em escolas públicas cheia de violência e infraestrutura duvidosa, aos 14 anos fui viver no interior paulista junto a minha família, lugar que me fez ver novas possibilidades; a educação surgiu como ancora e tino para poder me desvencilhar dos problemas de uma sociedade racista e odiosa de pessoas pobres. Nessa entoada, segui para o norte paranaense com uma bolsa ProUni 100% e me formei em Administração, trabalhei numa área administrativa em pude visitar diversos povos latinoamericanos, ali revivi uma vontade tremenda de rever e aprender de verdade a língua espanhola.

Algumas emergências da vida me fizeram voltar para a cidade de Assis com uma decisão em mente após um médico dizer que se eu não moderasse os meus afazeres, eu poderia infartar jovem demais. Por essa razão, decidi prestar um novo vestibular, um novo Enem para poder decidir de verdade o que me deixava feliz, foi assim que ingressei na Unesp de Assis e durante 4 anos pude entender que a educação é realmente libertadora. Ali aprendi a pesquisar, a refletir, dialogar e compreender o quão importante era letrar alguém, o que me levou a ser estagiário Pibid, Pibic, bolsista Fapesp e um pesquisador de verdade, diria curioso e entusiasta, algo que me despertou e me colocou no delicado e árduo trabalho de falar e investigar as políticas de formação de professores de educação básica num país que necessita e muito de educação e de gente valorizada e dedicada a isso. Formar é essencialmente formar-se e tornar-se viável na docência.

Esse sou eu, aos 37 anos do segundo tempo, professor de português, de espanhol, concursado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e um pesquisador inquieto sobre tudo aquilo que diz respeito do aprender, refletir e ensinar.

Esú ojú ô màrà kè ô, Odara!
Larôyé Esú ojú ô màrà kè ô, Odara Exú awô!

Resumo:

Esta tese investiga a formação de professores da educação básica na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), focando em um estudo comparativo entre Brasil e Moçambique. Utilizando metodologia qualitativa, combinada à análise documental e metapesquisa, o estudo mapeia e analisa documentos da CPLP sobre educação e formação docente na última década (2010-2020) dentro de seu objetivo geral. Os objetivos específicos incluem o levantamento de documentos sobre formação docente em países lusófonos, a análise das diretrizes e bases da formação de professores no Brasil e Moçambique, a identificação dos órgãos reguladores das políticas de formação docente na CPLP, e a comparação das formações em ambos os países. Resultados preliminares indicam um número significativamente maior de publicações sobre formação docente no Brasil (em periódicos da Espanha, Brasil, Colômbia, Portugal e Estados Unidos) em comparação com Moçambique (com publicações em Moçambique, Espanha, Angola, Brasil e Portugal), além de discrepâncias nas categorias e campos de publicação. Espera-se que a tese contribua para o debate sobre os aspectos políticos da formação de professores de educação básica nos países da CPLP.

Palavras-chave: Educação Básica; Formação de Professores; Brasil; Moçambique

Abstract:

This thesis investigates the training of basic education teachers in the Community of Portuguese Speaking Countries (CPLP), focusing on a comparative study between Brazil and Mozambique. Using qualitative methodology, combined with documentary analysis and meta-research, the study maps and analyzes CPLP documents on education and teacher training in the last decade (2010-2020) within its general objective. The specific objectives include the survey of documents on teacher training in Portuguese-speaking countries, the analysis of the guidelines and bases of teacher training in Brazil and Mozambique, the identification of the regulatory bodies of teacher training policies in the CPLP, and the comparison of training in both countries. Preliminary results indicate a significantly higher number of publications on teacher education in Brazil (in journals from Spain, Brazil, Colombia, Portugal and the United States) compared to Mozambique (with publications in Mozambique, Spain, Angola, Brazil and Portugal), in addition to discrepancies in the categories and fields of publication. It is hoped that the thesis will contribute to the debate on the political aspects of the training of basic education teachers in the CPLP countries.

Keywords: Basic Education; Teacher Training; Brazil; Mozambique

Lista de Figuras

Figura 1 - Mapa da divisão administrativa de Moçambique

Figura 2 – Base de dados Dimensions e seus campos de pesquisa avançado

Figura 3 – Número de publicações em cada categoria

Figura 4 – Ano de publicação das categorias

Figura 5 – Países de publicação

Figura 6 – Número de publicações em cada categoria

Figura 7 - Ano de publicação das categorias

Figura 8 – Países de publicação

Figura 8 – Fundamentos e estrutura sobre a formação de professores

Lista de Quadros

Quadro 1 – Objetivo geral e Objetivos Específicos da CPLP

Quadro 2 - Distribuição dos documentos reguladores dos níveis de ensino Primário e Secundário em Moçambique:

Quadro 3 - Estrutura do sistema nacional de educação de Moçambique

Quadro 4 – Estrutura do sistema de formação de professores de Moçambique

Quadro 5 – Periodização das Pedagogias do Brasil

Quadro 6 – Quadro Geral da Educação no Brasil até 1964

Lista de Abreviaturas e Siglas

AEDAR – Associação dos Ex-Deputados da Assembleia da República

AI - Ato Institucional

ANDE - Associação Nacional de Educação

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ARCTEL/CPLP - Associação de Reguladores de Comunicações e Telecomunicações da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

AULP - Associação de Universidades de Língua Portuguesa

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCEG - Conferência de Chefes de Estado e de Governo

CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade

CODESRIA - Conselho para o Desenvolvimento da Pesquisa em Ciências Sociais em África

CCP - Comitê de Concertação Permanente

CIP/PLOP- Comissão InterPaíses/Países de Língua Oficial Portuguesa

CNE – Conselho Nacional de Educação

CPLP - Comunidade de Países de Língua Portuguesa

CPPLP– Confederação da Publicidade dos Países de Língua Portuguesa

DIP - Departamento de Imprensa e Propaganda

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENEM – Exame nacional do ensino Médio

EP1 - Ensino Primário Um

EP2 - Ensino Primário Dois

ESG1 – Ensino Secundário Geral Um

ESG1 – Ensino Secundário Geral Dois

ETP - Ensino Técnico Profissional

ESTeSL - Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa

FESA - Fundação Eduardo dos Santos

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FLAD - Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento

FRELIMO - Frente de Libertação de Moçambique

FUNAG - Fundação Alexandre de Gusmão

FUNDEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental do Magistério

IES - Instituições de Ensino Superior

ISE – Instituto Superior de Educação

IFPPs - Institutos de Formação de Professores Primários

IGC - Ius Gentium Conimbrigae (Centro de Direitos Humanos)

IILP - Instituto Internacional da Língua Portuguesa

ISCSP - Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas

ISEDEF - Instituto Superior de Estudos de Defesa “Tenente-General Armando Emílio Guebuza”

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MANU - Mozambique African National Union

MEC – Ministério da Cultura e Educação de Moçambique

MEC – Ministério da Educação do Brasil

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

ONG – Organização não governamental

PBDCT - Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

PLE - Português como Língua Estrangeira

PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação

PPPLE - Portal do Professor de Português Língua Estrangeira / Língua Não Materna

PROUNI – Programa Universidade para TODOS

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PND - Plano Nacional de Desenvolvimento

PNE – Plano Nacional de Educação

PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação

PSD – Partido Social Democrático

REDIS/CPLP - Rede de Educação, Informação e Cidadania para a Segurança Alimentar e o Desenvolvimento Sustentável

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SNE – Sistema Nacional de Educação

TCTC-CPLP - Terminologias Técnicas e Científicas para a CPLP

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UCCLA - União das Cidades Capitais de Língua Portuguesa

UDEMANO - União Democrática Nacional de Moçambique

UNAMI - União Africana de Moçambique Independente

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNESCO – Organização das Nações Unidas

VOC - Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 – A CRIAÇÃO DE UM COMUNIDADE LUSÓFONA.....	25
1.1 O nascimento da Comunidade de Países de Língua Portuguesa.....	25
1.2. A CPLP e o Ensino Superior, Ciência e Tecnologia.....	33
1.3. As buscas pelas falas iniciais sobre a educação e a formação de professores de educação básica em países de língua lusófona: Documentos educacionais de Moçambique e Brasil	42
1.4. Os ministérios de Educação de Moçambique e Brasil: Leis, Diretrizes, Bases e formação de professores em Moçambique.....	47
1.5 Os ministérios de Educação de Moçambique e Brasil: Leis, Diretrizes, Bases e formação de professores no Brasil.....	64
1.5.1 O Brasil do descobrimento a primeira república	66
1.5.2 O Brasil e sua educação na Primeira República: Era Vargas e o nascimento dos ministérios de educação e saúde.....	72
1.5.3 Anos de chumbo e pouco avanço: A Ditadura Militar e a educação em jogo	83
1.5.4 Da abertura Política e a educação Brasileira no fim da Ditadura Militar a Políticas de formação de professores no Brasil do século XXI	86
CAPÍTULO 2 – MAPEAMENTO DOS ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA EM PAÍSES DA LUSOFONIA	97
2.1 A busca nas plataformas e seus bancos de dados	97
2.2 Plataforma Dimensions e os primeiros resultados.....	103
CAPÍTULO 3 - AS DIFERENÇAS ENTRE BRASIL E MOÇAMBIQUE: UM ABISMO ENTRE OS ESTUDOS E AS POSSÍVEIS SEMELHANÇAS	110
3.1 As forças e disputas dentro do campo da formação de professores de educação básica entre Brasil e Moçambique	110
3.2. Formação de professores de educação básica em Moçambique: o sistema nacional de educação e seu desdobramento de 1975 a 2018.....	113
3.3. Formação de professores de educação básica no Brasil: AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E OS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO APÓS 1990	123
CAPÍTULO 4 – OS ESTUDOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA EM PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA: ANALISANDO A LUSOFONIA E AS SUAS RESISTÊNCIAS NO BRASIL E EM MOÇAMBIQUE ...	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS.....	150

INTRODUÇÃO

Esta tese de doutorado originou-se de reflexões e discussões sobre a formação de professores de países falantes de língua portuguesa, surgidas durante pesquisas realizada entre 2017 e 2018 no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (Unesp – Marília). A curiosidade inicial, entre alunos brasileiros, moçambicanos e angolanos (mestrandos e doutorandos), sobre as diferenças na formação docente em seus países de origem, e a existência de Planos Nacionais de Educação, Leis, Diretrizes e Bases Curriculares etc., motivou essa investigação. A análise da formação de professores de educação básica e dos currículos revelou-se essencial para a compreensão dos desafios da educação contemporânea, voltada principalmente as necessidades do futuro. Diante disso e das transformações sociais e tecnológicas da era da globalização, a formação de professores se tornou um tema central nos debates sobre a qualidade da educação. O papel do docente, nesse contexto, é particularmente relevante. Este trabalho, portanto, investiga a formação de professores de educação básica em países que tem como língua a portuguesa, por meio de documentos da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) e artigos científicos, especificando Brasil e Moçambique, países com laços históricos e intercâmbio acadêmico significativos.

A formação de professores de educação básica no Brasil e Moçambique é profundamente influenciada por fatores históricos e culturais, especialmente o legado colonial português. A colonização impactou significativamente os sistemas de educacionais destes países, deixando marcas duradouras em suas estruturas, currículos e práticas pedagógicas. Considerando que ambos se inserem no contexto históricos da expansão marítima portuguesa (final do século XV e inícios do século XVI). Esta pesquisa busca entender como a formação de professores de educação básica em países de língua portuguesa se desenvolveu, considerando as influências históricas e as especificidades de cada contexto. Uma análise comparativa entre os estados-membro que permitirá investigar as semelhanças e diferenças na formação, bem como a influência de modelos educacionais extremos e a busca por adaptações e inovações pedagógicas.

Marra (2015) diz que o Ensino Secundário Geral moçambicano é lecionado por professores que tem a formação inicial ofertada por instituições de ensino superior, em Moçambique. Porém, a relação entre a sociedade e a formação de professores

revelam uma lacuna referente a insatisfação do domínio sobre a transmissão dos conteúdos, um fator bem negativo para a formação de professores do ensino secundário do país. Entretanto, não se pode ignorar os fatores estruturais e inadequados das escolas e a sua organização; isso revela um número excessivo de alunos por salas e séries, locais com recursos escassos, professores iniciantes que não têm a planificação da matéria em que foi formado, além da não assistência às aulas, fatores que atingem o desempenho do professor e a sua formação no decorrer da carreira docente.

Segundo Marra (2015) o Plano Estratégico de Educação e Cultura de Moçambique de 2006 a 2011 apresenta outros problemas: a curta duração da formação de professores e programas para a formação de professores do Ensino Secundário Geral longo, a falta da interrelação entre as instituições de ensino superior que são ligadas à educação na proposição de soluções para a melhora na qualidade do ensino geral, a desvalorização dos professores em relação as baixas remunerações e que têm atrasos em seus pagamentos durante meses, dificuldades na progressão da carreira docente, além de políticas pouco sustentáveis de formação de professores e desequilíbrio nos componente curriculares e na prática da formação docente.

A situação no Brasil não foge muito à risca do que acontece com a nação irmã de África, segundo Nivagara (2013), o cenário também requer uma discussão não tão distante dos problemas dos professores moçambicanos, pois, há uma questão que se aplica quando se discute a formação de professores, um espaço que se refere aos processos educacionais nacionais, sejam eles, intencionais ou estruturados.

A vista disso, Gatti (2019, p. 16) fala que esses processos e práticas educacionais são feitos nas redes de educação escolar e permanecem emanando algumas perguntas: qual é o cenário em que estão mergulhadas as redes escolares, o trabalho dos professores, e as suas formações?

Partir de pontos de referências para problematizar a formação de professores entre essas duas nações é fundamental para a compreensão e agir sobre como países de língua lusófona formam seus professores de educação básica. No Brasil, a formação de professores é uma discussão que se perdura cotidianamente, mas o ponto mais importante parte do fim da ditadura militar no país, e só no ano de 1996 com a promulgação da Lei n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os professores começam a ter políticas efetivas de formação de

professores e leis que asseguram a profissão. É nesse momento que a formação de professores tem uma nova tônica e tem como caminho à docência e a sua formação em todos os níveis e estruturas educacionais, novos prazos são estabelecidos na busca da modernização dos currículos e grades dos institutos de ensino superior para a recepção de novos profissionais nas escolas.

Nivagara (2013) explica que, em Moçambique, a educação foi definida a partir das zonas libertas durante a luta de libertação nacional, foram ações políticas assumidas como objetivos estratégicos de escolarização das massas e que aumentaram significativamente os índices de escolarização da população. Um aumento progressivo e que é fruto de um compromisso político do país com a erradicação do analfabetismo e do combate à pobreza e a fome.

Para esse desafio, algumas políticas e estratégias de educação em Moçambique destacaram-se na formação de professores por meio de distintas ordens administrativas do Ministério da Educação, setor que teve a responsabilidade pela formação de professores, esse foi o modo encontrado para o comprometimento do Estado, algo que realçou referenciais políticos e quadros de desenvolvimento profissional dos professores, ações que confrontaram a realidade dos modelos de formação que ainda estavam vigentes e no contexto das escolas.

Nivagara (2013) menciona que de acordo com a Constituição da República de Moçambique, de 2004, o 3º artigo cita um Estado de Direito que se baseia no pluralismo de expressão, na organização política democrática, com o respeito e a garantia dos direitos e liberdades fundamentais, estabelecendo, assim, a educação como um dos direitos e deveres fundamentais. Segundo Nivagara (2013, p. 24):

Fazendo eco desta directiva constitucional, com a política nacional de educação em Moçambique “pretende-se massificar o acesso da população à educação e fornecer uma educação com uma qualidade aceitável, isto é, uma educação com um conteúdo apropriado e um processo de ensino-aprendizagem que promova a evolução contínua dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, de modo a satisfazer os anseios da sociedade” (MINED, 1995: 2). De facto, o governo de Moçambique assume como um dos objetivos do Sistema Nacional de Educação erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o povo o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades. A partir desta determinação política vemos que os diferentes planos estratégicos da educação enfatizam o contributo da formação de professores como uma medida estratégica para aumentar o acesso à educação e melhorar a qualidade da educação e a capacidade institucional do sistema, incluindo sobretudo a capacidade institucional das escolas. Aliás, no Plano Estratégico da Educação e Cultura 2006-20011 (MEC,

2006: 43) dizia-se que “em reconhecimento do compromisso com a Educação para Todos e com outros acordos internacionais importantes, a formação de professores constituiu uma grande prioridade no primeiro Plano Estratégico do Sector da Educação [...]”

Gatti (2019) cita que, no Brasil, a questão dos profissionais de educação foi abordada no VI título da LDB de 1996, um texto que tratava de questões de princípios e de estruturas dinâmicas para a formação de professores em distintos níveis ensino e da educação no Brasil. Especificamente para a educação básica, os fundamentos ditavam a associação entre as teorias e as práticas com a capacitação no exercício da função de professor.

Para Oliveira e Leiro (2019) o texto da LDB avançou sobre a formação de professores de educação básica, o que permitiu novas saídas para a proposição de uma formação em institutos superiores de educação ou centros de educação superior, algo que estruturou a institucionalização de uma formação específica para os profissionais que já atuavam na educação. Para tal, o poder Legislativo teve papel essencial na implementação basilar das ações públicas de lei, principalmente entre 2006 e 2014 e as suas implicações para o direcionamento das políticas de formação de professores da educação básica no Brasil.

O fenômeno da regressão dos professores torna-se o centro das preocupações de políticas na atualidade, isso é constatado quando é visto o aumento da comunidade de formação de professores, de especialista internacionais e nacionais, além do crescente aumento da indústria da educação e ensino. Entretanto, a preocupação se debruça na não autoria do discurso dos professores que se converteu no centro e campo de discussão da formação de professores de educação básica, todavia, a defesa da construção de políticas reforça que os profissionais sejam analisados por outras perspectivas, por sua valorização dos saberes, locais de atuação e a cultura docente.

Embora a formação de professores seja um tema crucial, a discussão ainda é permeada por discursos que, ao reconhecer a sua função social, a responsabilizam pelas divergências entre políticas e práticas formativas (André, 2010, p. 174). Este estudo, por tanto, busca responder às seguintes questões: Como se configura a formação de professores de educação básica em países de língua portuguesa? "Quais são as principais diferenças e semelhanças na formação de professores de educação básica no Brasil e em Moçambique?" Que políticas foram implementadas entre 2010 e 2020 e quais seus impactos?

Para Tanto, o objetivo geral se apresenta no mapeamento e análise de documentos encontrado no site da CPLP sobre a educação e formação de professores, por meio de artigos científicos e documentos gerais educacionais publicados entre 2010 e 2020. Já os objetivos específicos se elencam na: identificação dos principais documentos sobre a formação de professores na década destacada; levantas as principais diretrizes e bases curriculares; investigar os órgãos responsáveis pelas políticas de formação de professores no Brasil e em Moçambique e analisar as diferenças entre a formação de professores nos países selecionados da lusofonia.

A análise comparativa entre esses países da CPLP, considerando o contexto histórico e as políticas educacionais, permitirá uma compreensão mais profunda dos desafios e das oportunidades na formação docente em países de língua portuguesa, contribuindo para o debate sobre a melhoria da educação básica e dos profissionais que nela atuam.

Este trabalho teve como metodologia a abordagem qualitativa conjunta a Análise Documental e a metapesquisa, a opção pela metapesquisa e análise documental se valida pela necessidade de conceber a progressão e os fundamentais marcos da formação de professores em países lusófonos, por meio de documentos históricos e coetâneos. Seu corpus se estabeleceu pelos documentos que foram investigados e analisados e os processos obedeceram aos seguintes estágios: Seleção e disposição de documentos e textos que descreveram a formação de professores de educação básica no Brasil e em Moçambique; a busca de quais foram os currículos estabelecidos no Brasil e em Moçambique; análise da estruturação dos currículos mediante as reformas educativas ocorridas entre os anos de 2010 a 2020 e apresentação e categorização de quais foram as principais reformulações efetuadas na formação de professores de educação básica entre as duas nações.

Agibo e Chicote (2015) dizem que diante das transformações atuais da sociedade, diferentes esferas da vida questionam a educação e a formação de professores em Moçambique, muito porque o papel do professor tem sido um dos temas mais instigantes dentro da qualidade da educação. Segundo os autores, a questão que levou o país a mudar o Sistema Nacional de Educação, foi a exclusão da população no sistema público de Educação pelo regime português, um sistema que não incluiu grande parte da nação que não teve acesso à educação, o que causou um elevado número de analfabetos. Segundo Agibo e Chicote (2015, p.4) as revisões

históricas indicam a estrutura do sistema educacional colonial, composto por dois subsistemas de ensino: o “oficial”, destinado aos filhos dos colonos e assimilados, subordinado às instituições governamentais; enquanto o outro era para africanos, os “indígenas”, que recebiam um sistema rudimentar ministrado pelas missões missionárias. O intuito delas era transitar gradualmente nas vidas dos “selvagens” e torná-los civilizados:

Desta feita, houve mudanças significativas no sistema de ensino, do Ensino Rudimentar pelo Ensino Elementar isto dos indígenas formados nos Postos Escolares das zonas rurais. Importa ressaltar que ainda prevalece a discriminação dado que não podem ingressar nas escolas de Arte e Ofícios; na formação de professores; na escola Industrial e Comercial para os Indígenas, onde o aluno tinha que frequentar mais uma classe que era a 4ª classe das escolas oficiais, porque vinham das escolas indígenas com a 3ª classe, muito mais para o ensino superior, este era somente para os colonos europeus. Sendo assim, o ensino primário elementar e complementar, era só administrado nas zonas urbanas onde morava a classe mais alta. (2015, p. 5)

As mudanças só começaram a acontecer em 1964, a guerra de libertação nacional dava o tom das revoltas e justiça. De 1964 a 1975, ano da Independência de Moçambique, uma nova reforma educativa ocorreu, um novo desafio nasceu e com ela a explosão escolar eclodiu de maneira muito grande, uma mobilização foi feita para que os moçambicanos que possuíssem condições mínimas para lecionar pudessem iniciar as atividades. No ano da independência, o Ministério da Educação e Cultura cria os Centros de Formação de Professores Primários, local o qual em que os ingressantes deveriam ter um requisito mínimo da 4ª classe do ensino primário. Já os professores do ensino secundário eram de fora do país, entretanto, a formação de professores para o ensino médio passou a ser ministrado pela Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane.

No decorrer dos anos, o país, como o Brasil, teve novas reforças e hoje tem em pauta uma nova reforma educativa, desde a sua independência o país experimentou vários outros modelos de formação de professores, somente em 2004 uma nova mudança no currículo para o ensino básico objetivou a demanda pela educação primária em Moçambique, mas somente em 2008 um novo modelo vigorou para formação de professores.

A discussão acerca dessas formações, as reformas educacionais e a evolução da formação de professores de educação básica entre os países, proporcionará verificar de que modo as políticas e ações influenciaram nessa formação de

professores em países de língua lusófona aconteceram nos últimos anos, haja visto que, com a globalização, o impacto social por uma busca pela eficiência e qualidade na educação surgiu com a preocupação da formação do capital humano para o desenvolvimento econômico e social.

Para podermos estruturar as possíveis respostas aos questionamentos desta tese, buscou-se subsidiar o entendimento sobre a formação de professores de educação básica diante dos trabalhos e reflexões de autores como Agibo (2017), André (2010), Culimua (2022) Gatti (2019), Nivagara (2013), Gasperini (1989), Ghiraldelli (2005), Mondlane (1995), Palma Filho (2010), Saviani (2021) e outros.

Além disso, este escrito foi estruturado em três capítulos, no primeiro, que foi nomeado “a criação de uma comunidade lusófona”, se estabeleceu como se deu o nascimento da CPLP e trata do mapeamento e estudo dos principais documentos da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa sobre educação e a formação de professores de educação básica em países de língua lusófona. Neste mesmo espaço, estabelecemos quais eram os principais documentos referentes as Leis de Diretrizes e Bases de Moçambique e Brasil, o que culminou na escrita sobre a história da formação de professores dos dois países. Enquanto isso, o segundo capítulo, chamado “Mapeamento dos estudos e pesquisas sobre a formação de professores de educação básica em países da lusofonia”, se desdobrou na busca de novos documentos através de algumas bases de dados referente a formação de professores de educação básica em Moçambique e no Brasil, algo que apresentou algumas dificuldades em relação a escolha de qual plataforma seria possível coletar dados suficientes para a análise do nosso cerne principal. No terceiro chegamos as primeiras análises referente a como se dá a formação de professores e dos dados coletados na plataforma de buscas para o estudo. No quarto e último capítulo, no meado “Os estudos sobre a formação de professores de educação básica em países de língua portuguesa: analisando a lusofonia e as suas resistências no Brasil e em Moçambique” foi possível fazer uma análise estruturada dos problemas e dizeres da formação de professores de educação básica e observar como as políticas de formação de professores se movimentaram durante os anos de 2010 e 2020 nas duas nações, de como a colonização teve papel chave no ideal de formação docente e a competências que permeia Brasil e Moçambique. Uma análise que se mostrou a necessidade da efetivação das políticas já existentes, além do fortalecimento do trabalho docente, algo que se mostrou além dos documentos, apresentou-se também

no momento da solidificação desta pesquisa que teve as suas dificuldades ao adentrar numa discussão que ainda precisa de muita análise e diálogo.

O desenvolvimento deste estudo contribuirá significativamente como um referencial norteador para aqueles que criam, trabalham e estudam as políticas de formação de professores de educação básica, especialmente para os sujeitos que tem grande responsabilidade no esboço dos modelos de formação de professores da educação básica nos países de língua lusófona. Desde a sua concepção, escrita e desenvolvimento, este trabalho auxiliará não só os alunos e pesquisadores experientes no mesmo tema, mas também enriquecerá as bases de dados, bibliotecas e universidades na discussão da criação, aprimoramento e garantia da qualidade de ensino e aprendizagem daqueles que são professores de educação básica.

CAPÍTULO 1 – A CRIAÇÃO DE UM COMUNIDADE LUSÓFONA

1.1 O NASCIMENTO DA COMUNIDADE DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Este capítulo acessa o objetivo primordial dessa investigação, ele trata do mapeamento e estudo dos principais documentos da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa sobre educação e a formação de professores de educação básica em países de língua lusófona.

A busca inicial pelo assunto se deu por uma pesquisa básica efetuada na Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) e foi por meio do site que apresenta basicamente a cooperação em diversas áreas entre os países do mundo lusófono é que se iniciou a nossa jornada. Nele a possibilidade de encontrar uma variedade de documentos é muito ampla, em uma visualização rápida, o site aloca uma lista de assuntos que nascem da organização até a comunicação estabelecida pelos países membros.

Basicamente a ideia da criação do CPLP nasceu da herança histórica, pelo idioma e principalmente por uma visão compartilhada de desenvolvimento e democracia de muitos anos. Segundo o site, em 1983, após uma visita oficial a Cabo Verde do então ministro de Negócios Estrangeiros de Portugal, Jaime Gama, externou o desejo permanente da continuidade de diálogos, porém, não só estabelecido por países de África, mas também dos países que falavam língua portuguesa em todos os cantos do mundo (CPLP, 2021).

O processo de afirmação veio no início da década de 1990, uma descentralização de uma fala única ganha corpo com o desempenho do então embaixador do Brasil em Lisboa, José Aparecido de Oliveira, que concretiza o processo de criação da CPLP em São Luís do Maranhão, em novembro de 1989, realizando o primeiro encontro dos Chefes de Estado e de Governo dos países de Língua Portuguesa. Isso só foi possível com o convite do presidente do Brasil na época, José Sarney, para uma reunião que decidiu a criação do Instituto Internacional da Língua Portuguesa¹ (IILP) como difusor do idioma comum da comunidade.

Segundo a CPLP (2021), no ano de 1994, os 7 ministros dos Negócios Estrangeiros e das relações Exteriores se reuniram mais uma vez e, em Brasília, se

¹ Existe uma área externa para o acesso ao instituto: <https://iilp.cplp.org>

decidiram pela recomendação aos seus governos da realização da Cimeira de Chefes de Estado e de Governo para a criação do ato constitutivo da CPLP, decidindo ainda pela elaboração do grupo de Concertação Permanente, sediada em Lisboa e que tinha como função a integração do alto escalão do Ministério dos Negócios Estrangeiros de Portugal e pelos Embaixadores de todos os países da comunidade (CPLP, 2021).

Havendo várias vertentes para a institucionalização da CPLP, o Grupo analisou a cooperação entre os países e a concertação a ser estabelecida. As áreas de concertação abrangeram a política-diplomática, a cooperação econômica e empresarial, a cooperação com os organismos não governamentais e o funcionamento da IILP, o que gerou a consolidação de dois documentos: ²A Declaração Constitutiva e os Estatutos da Comunidade.

Uma nova reunião foi feita em junho de 1995, em Lisboa, para reafirmar a importância da constituição da CPLP para os países, reiterando os compromissos assumidos na reunião anterior. Mas nessa nova rodada de conversas, a validação do trabalho realizado pelo Grupo de Concertação Permanente e a concordância para uma nova data para a Cimeira no primeiro semestre de 1996 é quem deram o tom para que em 17 de julho de 1996 na cidade de Lisboa fosse realizado a Cimeira de Chefes de Estado e de Governo marcando a criação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, reunindo então Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe. Apenas 6 anos mais tarde, em 2002, com a independência conquistada, Timor-Leste se tornou o oitavo país membro da CPLP. Depois de um processo detalhado de agregação, em 2014, a Guiné-Equatorial foi formalizada como o nono membro.

Alguns pontos nos chamaram a atenção no documento da Declaração Constitutiva da CPLP³, o primeiro cita a incrementação do intercâmbio cultural e a difusão da criação intelectual e artística no espaço da Língua Portuguesa, usando os meios de comunicação e os mecanismos de cooperação internacional. O outro ponto é incentivar e promover o intercâmbio de jovens, tendo como objetivo de formação as

² <https://www.cplp.org/id-3871.aspx>

³Área referente a documentação e as declarações de acordos entre os Estados-Membros: <https://www.cplp.org/Default.aspx?ID=3869>

trocas de experiências por meio de programas específicos no campo do ensino, da cultura e do esporte.

Além disso, existem pontos sobre a cooperação econômica, a empresarial, a promoção de diversas atividades que agregam instituições estatais e privadas, há também a dinamização e o aprofundamento da cooperação do domínio universitário, no da formação profissional, da investigação nos mais diversos setores científicos e tecnológicos com uma visão crescente da valorização dos recursos naturais e humanos, bem como a promoção e reforço das políticas de imigração.

Na área da Organização se pode ler que a proposição da CPLP é a estruturação ao longo de sua existência, uma maneira de refletir a vontade política dos estados-membros, as aspirações e expectativas da população dessa comunidade, um avanço no sentido de uma adaptação das estruturas. Cita-se que mesmo com a sua estreiteza na disposição de recursos, a vitalidade da CPLP se reflete na defesa da Democracia e no número de medidas criadas conjuntas aos Estados-Membros, uma adoção pela harmonização de políticas, procedimentos comuns e cooperação em domínios como a Justiça, a Educação, as Forças Armadas, Meio-Ambiente e Migrações.

Em seguida se observou os estados-membros da CPLP, são nove: Angola, Brasil, Cabo-Verde, Guiné-Bissau, Guiné-Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor – Leste. Neste espaço clicável é facilitada a visualização de cada um dos países da comunidade, nele é possível ver as principais informações, designação oficial, a sua capital, cidades importantes, data atual da constituição do estado-membro, a língua oficial e as outras que são faladas em seu território e a moeda corrente. Além disso, existe um link que nos direciona para o portal do governo de cada país que é membro da comunidade.

Entretanto, apenas alguns países apresentam a página oficial da presidência de suas repúblicas e a missão junto à CPLP, no caso, o Brasil oferece também um canal direto com o Ministério das Relações Exteriores. Posteriormente, começando a entender o país que selecionamos para a nossa investigação, Moçambique, as informações sobre as maiores cidades apresentadas são Beira, Nampula, Chimoio, Nacala – Porto, Quelimane, Tete, Xai-Xai, Pemba e Inhambane.

A seguir, há um ponto que chama a atenção quando vamos nos aprofundado no site da CPLP, num dos espaços existe uma secção que é nominada de “concertação político - democrática”, um quadro que apresenta a definição dos

princípios aprovados pelos Estados-membros, a igualdade e a independência da soberania, creditando a não ingerência nos assuntos internos e a defesa de seus territórios, além da reciprocidade e respeito afirmados em compromissos internacionais com objetivos comuns já estabelecidos pelos países que compõe a comunidade, promovendo a paz, a democracia, garantindo os direitos humanos, o desenvolvimento e a justiça social.

Vemos também que o objetivo da concertação é claramente o encontro da promoção eficaz dos valores defendidos da CPLP, dialogando e discutindo as relações entre os estados – membros, colocando abertamente que cada país pode ter suas expressões livres junto aos seus pontos de vista sem formalismo e sem a necessidade de intérpretes.

Adiante vemos dentro da concertação a formação do Comitê de Concertação Permanente (CCP) que é constituído por um representante de cada país, compete ao CCP o acompanhamento do Secretariado Executivo das decisões e recomendações de outros órgãos que compõem a CPLP. Ainda existe mais uma delegação, que é a de acompanhar as ações das orientações políticas que devem concordar com o que já foi estabelecido em documentos e acordos entre as nações para o Comitê e o IILP.

O CCP se reúne mensalmente e quando há a necessidade de uma reunião extraordinária. O Comitê é coordenado pelo país que tem a Presidência do Conselho de Ministros e as decisões são tomadas por consenso, construindo grupos de trabalhos para o apoio de tarefas delegadas.

O Comitê pode tomar decisões sobre alguns assuntos que são mencionados no artigo 12º dos ⁴Estatutos da CPLP, revisados por São Tomé/2001, Brasília/2002, Luanda/2005 e Bissau/2006. Os assuntos são:

- As atividades coordenativas da CPLP;
- Supervisão das atividades, desenvolvimento e funcionamento da CPLP;
- Definir, adotar e implementar as políticas e os programas de ação da CPLP;
- E aprovar o orçamento da CPLP e IILP;

⁴ http://www.cplp.org/Files/Filer/Documentos%20Essenciais/Estatutos_CPLP_REVLIS07.pdf

A CPLP assume como objetivo político a difusão da Língua Portuguesa e a concordância de ações que sejam conjuntas e cada vez mais significativas sobre as influências dos objetivos gerais de cooperação de domínio social, cultural e econômico da comunidade. Para tal, não são usados somente recursos cedidos pelos governos dos estados-membros, são usados também a disponibilização de parcerias com organismos internacionais, ONGs, empresas e entidades privadas que externam interesse em apoiar o desenvolvimento social e econômico dos países de língua portuguesa.

Sendo assim, a valorização e a difusão do idioma perpassam pelo crescente papel exercido pelo IILP, que fica em Cabo Verde, além do Secretariado Executivo da CPLP, que desenvolveu uma rede de parcerias que se voltou para o lançamento de novas iniciativas nas áreas da promoção e difusão da língua portuguesa no mundo. Dentro da organização do comitê existem órgãos que foram criados no ato inicial da CPLP, são eles: A Conferência de Chefes de Estado e do Governo, o Conselho de Ministros, o Comitê de Concertação Permanente e o Secretariado Executivo. Entretanto, com a revisão dos Estatutos, na IV Cimeira de Chefes de Estado (2002), foram adicionados: As reuniões Ministeriais Setoriais e a Reunião dos Pontos Focais de Cooperação.

Depois do X Conselho de Ministros, efetuado em Luanda em 2005, se integrou o IILP e, desde 2007, foi estabelecida a Assembleia Parlamentar. Os documentos fundadores e suas modificações podem ser acessados no próprio site da CPLP.

Outro ponto a ser ressaltado dentro do site da CPLP é a Biblioteca e Centro de Documentação da Comunidade dos países de Língua Portuguesa, a sua criação nasceu como resposta à necessidade de criar um local para a reunião de informações capazes de fazer frente às crescentes demandas da própria CPLP, uma realidade que se concretizou em novembro de 2011 e ocupa o 4º andar do Palácio Conde Penafiel, uma sala que detêm 12 postos de leitura, 8 para consulta do catálogo da BCD e seus recursos em rede, além de um local para a consulta de periódicos e outros serviços disponibilizados.

Nesse momento, chegamos ao ponto que a nossa pesquisa teve seu ponto alto, que é o campo da Língua, Cultura e Educação. Nesse espaço do site da CPLP, o setor se aloca entre a Cultura, a Comissão de Patrimônio Cultural, Educação, Ensino Superior, Ciência e Tecnologia, Promoção e Difusão da Língua Portuguesa, Direção Ação Cultural e Língua Portuguesa, Instituto Internacional da Língua Portuguesa,

DOCTV CPLP, FICTV CPLP, Programa CPLP Audiovisual, Transmissões DOCTV e FICTV, Contos Tradicionais e 5 de maio – Dia Mundial da Língua Portuguesa. Dentro dessas sessões, o que nos interessou foram as cooperações relacionados a Educação e o Ensino Superior.

O campo da cultura já traz que a Declaração Constitutiva da CPLP (1996) apresenta a consolidação da realidade da cultura nacional a pluralidade que mostra a identidade própria dos países de língua oficial portuguesa, um imperativo refletido no relacionamento especial existente entre os estados-membro, são experiências acumuladas em anos de proficuidade de cooperação entre os países.

A cultura se mostra no centro das discussões e tem a sua importância no papel das relações de cooperação e intercâmbio, uma multiplicidade de expressões da cultura dos povos dos Estados-Membros da CPLP que acabam por caracterizar uma visão que precisa de um auxílio multilateral harmoniosa, o que garante a inclusão e a participação de todos os cidadãos. Nesse caminho, são efetuadas reuniões ministeriais da cultura, a apresentação dos ministérios da cultura da CPLP também é conjunta as candidaturas aos patrimônios mundiais da UNESCO, o que forma as atividades e políticas culturais firmadas entre os países. A seguir ainda há os dados estatísticos, as boas práticas de cooperação cultural, uma agenda cultural da CPLP, associações e instituições culturais, uma revista eletrônica cultural e as iniciativas culturais com o apoio da CPLP, esses são outros espaços apresentados no site da Comunidade.

A clicar no campo Educação, somos transportados para outra página que aloca dados variados sobre as cooperações educativas entre os Estados-Nação. Num primeiro ponto vemos que a educação teve a declaração constitutiva da CPLP, seu objetivo é a dinamização e o aprofundamento da cooperação do domínio universitário, na formação profissional e nos diversos setores de investigação científica e tecnológica alavancar a valorização dos recursos humanos e naturais, promovendo e reforçando as políticas de formação. Uma ajuda multilateral no domínio da Educação que assume um importante papel na CPLP. Cada um dos países tem um Ministério da Educação, a eles cabem a responsabilidade ordinariamente a cada 2 anos, e excepcionalmente quando convocados, apresentar as ações efetuadas relativos aos trabalhos junto a CPLP e a Língua Portuguesa.

Em 2015, em Díli, a CPLP teve a aprovação de um Plano Estratégico de Cooperação Multilateral no Domínio da Educação, para os anos de 2015 a 2020, neles

estão os principais pontos de intervenção, são eixos que se separam entre Informação e Avaliação, Acesso, Capacitação, Qualidade e Língua. Em abril, um seminário foi realizado sobre as atividades prioritárias para o desenvolvimento de projetos e cooperação, além de um Colóquio sobre o Ensino Técnico Profissionalizante, evento que contou com a participação dos Pontos Focais da Educação e de especialistas dos Estados membros da CPLP, o que ajudou na compreensão dos contextos educativos nacionais e apresentaram linhas interessantes para o estímulo de ações de auxílios multilaterais no campo educacional.

Desses eventos surgiram complementos do Plano Estratégico que foram aprovados, duas propostas de resolução que se alinharam as recomendações da Agenda das Nações Unidas Pós – 2015, uma é sobre o relatório de estatísticas da educação da CPLP, um instrumento primordial para conhecer os sistemas educativos e a evolução do planeamento de projetos e programas entre as comunidade, sendo que a segunda foi sobre o ensino técnico profissionalizante da CPLP, ação central para a inclusão dos mais jovens no sistema educativo, uma capacitação técnica para a promoção de mais empregos.

Segundo o site da CPLP (2021), nesse momento está em curso variadas atividades para mais promoções referentes a Educação entre os membros da CPLP: entender e melhorar a proteção e educação integral da primeira infância, acesso de todas as crianças ao ensino primário, gratuito e de qualidade, velar pelas necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos, aumentar o número de adultos alfabetizados, suprimir as disparidades de género no ensino primário e secundário e melhorar todos os aspetos qualitativos da educação.

Para que as ações citadas acima pudessem ser efetivadas, foram efetuadas ações de domínio da Educação para a comunidade, foram eixos transversais para a qualificação de quadros a nível da docência e da investigação – acordados na II Conferência de Chefes de Estado da CPLP, Praia, 1998 -, além da otimização dos sistemas de ensino dos Estados-Membro. Para tanto, Estratégias de Promoção e difusão do ensino da Língua Portuguesa no espaço da CPLP assentaram conjuntamente ao Ensino e Formação em Língua Portuguesa, com o foco na alfabetização de crianças, jovens e adultos usando das novas tecnologias de ensino e comunicação, dinamizando a Rede de Formação Continuada de Professores da CPLP (CPLP, 2021).

Não obstante, o desenvolvimento das modalidades à distância, o ensino técnico profissionalizante se apresentando como fundamental para a preparação de técnico de nível médio, a promoção do Ensino de Ciências e da Matemática com a criação das Olimpíadas da Matemática da CPLP, e a criação das Cátedras de Literatura e de História nas instituições de ensino superior dos Estados-Membros foram as ferramentas que deram força para a Educação da comunidade (CPLP, 2021).

Dentro das estratégias estabelecidas, se encontram em curso várias atividades para a solidificação dos pontos mais importantes sobre a Educação para a CPLP: a constituição de grupos de trabalhos com peritos em educação e em estatísticas da educação dos Estados – Membros da CPLP, grupos para a elaboração das propostas de Planos de Ação de Cooperação Multilateral do Domínio da Educação da CPLP para projetos a serem implementados até 2020; A realização de Relatórios Estatísticos da educação da CPLP, que permitiram a identificação do perfil da educação dos países da comunidade, além da identificação das áreas prioritárias da atuação junto a um glossário técnico para a Educação e Formação pela CPLP entre outras.

Nesse mesmo local do site existem dois links que apresentam o ⁵Plano Estratégico de Cooperação Multilateral no Domínio da Educação da CPLP (2015-2020) e o ⁶Plano de Ação de Cooperação Multilateral no Domínio da Educação da CPLP (2016-2020). Após uma análise acurada de grande parte do site que aloca as principais informação da Comunidade do Países de Língua Portuguesa, chegamos a uma nova parte referente a educação que a comunidade nos apresenta como colaboração internacional entre os países, nesse momento, uma nova pesquisa é iniciada e temos de nos debruçar em novas informações que se mostraram promissoras e importantes para a investigação, é o que veremos a seguir.

⁵https://www.cplp.org/Admin/Public/DWSDownload.aspx?File=%2fFiles%2fFiler%2f1_CPLP%2fEducao%2fPlano-Estrategico-de-Cooperacao-Multilateral-no-Dominio-da-Educacao-da-CPLP-2015-2020.pdf

⁶https://www.cplp.org/Admin/Public/DWSDownload.aspx?File=%2fFiles%2fFiler%2f1_CPLP%2fEducao%2f5.-Plano-de-Acao-Educacao-2016-2020.pdf

1.2. A CPLP E O ENSINO SUPERIOR, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Chegamos nesse momento a uma nova exploração de dados relacionados a cooperação estudantil entre os países da CPLP, aqui temos alguns assuntos que necessitaram ser aprofundados para uma melhor compreensão.

O primeiro ponto foi entender o que é e como se deu o contexto da ⁷Cooperação dos Países da Comunidade e o Ensino Superior, Ciência e Tecnologia, algo que nasceu desde a constituição da CPLP em 17 de julho de 1996, na 1ª Conferência dos Chefes de Estado e de Governo da CPLP, um importante reconhecimento sobre a ciência, a tecnologia, a inovação e a formação graduada e pós-graduada de recursos humanos qualificados para a propulsão do crescimento econômico e do desenvolvimento social dos estados-membros.

A incidência da língua como estratégia de comunicação internacional que a Língua Portuguesa assume no mundo é o que direcionou os projetos de produção, disseminação e apropriação do conhecimento científico e tecnológico entre os países da comunidade, uma partilha de conhecimentos que criou e fortaleceu as condições para a afirmação das redes internacionais. Tal papel estratégico assentou-se cada vez mais na sociedade do conhecimento, o que compreendeu o reconhecimento do potencial das ligações entre a qualificação científica e tecnológica de recursos humanos e estratégias de crescimento entre as nações, algo que incidiu na redução das desigualdades e na melhoria das condições de vida dos cidadãos das CPLP.

Dentro dessa vontade conjunta de cooperação multilateral entre os estados-membros, se fortificou nos objetivos comuns e nas especificações dos sistemas de ensino superior e nas políticas de ciência e tecnologia de cada um dos países da comunidade o desejo de concretizar, harmonizar e orientar os setores para a colaboração através da reversão dos benefícios das populações dos Estados-membros da CPLP, tornando mais efetiva as abordagens de ensino e investigação entre os setores, mas sem se esquecer da explanação do poder intelectual em vantagens competitivas dos país membros no campo científico e tecnológico internacional.

Outro ponto importante dos objetivos analisados se refere ao desenvolvimento da área com as discussões por meio das Reuniões de Ministros do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia da CPLP e o mandato atribuído ao Secretariado Executivo, setor

⁷ <https://www.cplp.org/id-4582.aspx>

que ajudou nas negociações e seleção das universidades participantes dos países de Língua Portuguesa. Para que a ação fosse realmente efetivada, uma Reunião Técnica dos Pontos Focais da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior da CPLP congregou os trabalhos preparatórios de apoio aos ministros da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior da CPLP.

Os pontos focais constituem as competências da coordenação e garantia do desenvolvimento das ações de concertação dos setores da ciência, tecnologia e ensino superior, são ações que preparam e acompanham as reuniões ministeriais que propõem os procedimentos e resoluções discutidas, uma garantia e avaliação das execuções das decisões tomadas para a evolução das pautas, o que identifica a necessidade de mobilização para a cooperação nas articulações necessárias entre os membros da CPLP. Demais informações são encontradas em dois documentos que estão disponíveis no próprio site da CPLP, eles se referem ao ⁸Regimento da Reunião de Ministros da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior da CPLP e o ⁹Regulamento Interno da Reunião Técnica do Pontos Focais do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia da CPLP (CPLP, 2021).

Adiante verificamos um novo tópico que especifica o enquadramento do plano estratégico de cooperação multilateral no domínio da ciência, tecnologia e ensino superior entre 2014 e 2020, nesse local nos deparamos com o potencial do ensino superior, da ciência e da tecnologia como diretrizes estratégicas para o desenvolvimento econômico e social dos países da comunidade, citações que são encontradas nas Declarações Finais, resultado das Reuniões Ministeriais entre 1999 e 2012.

Para a efetivação dessa cooperação entre os Estados-Membros, os planos de ação e estratégico foram acordados com as deliberações da V reunião dos Ministros do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia da CPLP (CPLP, 2021), evento realizado em Luanda, capital da Angola, em 12 de julho de 2012, da IX Conferência de Chefes de Estado e de Governo da CPLP, efetuada em Maputo, capital de Moçambique, e da II Reunião Extraordinária de Ministros do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia da CPLP, também realizada em Maputo no ano de 2013, a comunidade, enfim,

⁸https://www.cplp.org/Admin/Public/DWSDownload.aspx?File=%2fFiles%2fFiler%2fcplp%2fredes%2fcienTec%2fVI-RMCT-ES-CPLP_Regimento-Reuniao-Ministros-CTES_2014.pdf

⁹https://www.cplp.org/Admin/Public/DWSDownload.aspx?File=%2fFiles%2fFiler%2fcplp%2fredes%2fcienTec%2fVI-RMCT-ES-CPLP_Regulamento-Reuniao-Pontos-Focais-CT-ES_2014.pdf

apresentou um quadro com o objetivo geral e os objetivos específicos visando os seguintes pontos:

Quadro 1 – Objetivo geral e Objetivos Específicos da CPLP:

OBJETIVO GERAL:
<ul style="list-style-type: none"> • Implementar ações de cooperação multilateral concertadas, harmonizadas e orientadas para resultados concretos nos domínios da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, com base nos eixos estratégicos e linhas de ação prioritárias identificadas pelos Estados Membros da CPLP.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:
<ul style="list-style-type: none"> • Promover a cooperação multilateral através do desenvolvimento de redes que envolvam atividades de ensino e de investigação e de partilha de boas práticas entre as Instituições de Ensino Superior e de Investigação dos Estados Membros da CPLP; • Identificar e promover ações conjuntas para a qualificação académica, científica e tecnológica de recursos humanos dos Estados Membros da CPLP, com base no levantamento de informação e de dados sobre Instituições de Ensino Superior e de Investigação, investigadores e instrumentos de financiamento (por domínio, área e tópico científico) e através da facilitação do acesso livre aos repositórios científicos dos Estados Membros; • Propiciar o intercâmbio de conhecimento científico, através da criação de condições que garantam a mobilidade de estudantes, docentes, investigadores e quadros técnicos e superiores das Instituições de Ensino Superior e de Investigação dos Estados Membros da CPLP; • Impulsionar a ligação entre a qualificação científica e tecnológica de recursos humanos e as estratégias de crescimento económico e desenvolvimento social sustentado, ao nível social, cultural, económico e ecológico; • Impulsionar a produção, circulação, disseminação e apropriação do conhecimento científico e tecnológico produzido nos Estados Membros da CPLP com base na inovação tecnológica (ligação entre comunidades científica, educativa, tecnológica e empresarial); • Promover a troca de experiências, a partilha de boas práticas e o desenvolvimento de projetos que incidam na procura de soluções sustentáveis para problemas concretos associados às condições de existência (alimentação, segurança, saúde) e à qualidade de vida (bem-estar físico, psicológico e social) dos cidadãos dos Estados Membros da CPLP;

- Estruturar e fortalecer a cooperação entre os Estados membros da CPLP no que concerne ao aproveitamento do potencial das novas tecnologias como base de trabalho colaborativo e como suporte essencial da inovação;
- Dinamizar a internacionalização da CPLP no domínio do ensino superior, da ciência e da tecnologia, tendo em vista a integração e afirmação em organizações e redes regionais e internacionais de que a CPLP faz parte;
- Estabelecer e definir os mecanismos de comunicação e de troca de informação;
- Definir estruturas de operacionalização do Plano Estratégico e os procedimentos para a estruturação, apresentação, financiamento, implementação, acompanhamento e avaliação das ações de cooperação multilateral.

Fonte: <https://www.cplp.org/id-4627.aspx>

Após as estratégias estabelecidas, existe uma direção de Ação Cultural e Língua Portuguesa que tem como cerne desde 2011 a finalidade de apresentar e revisar projetos e ações de cooperação multilateral relativos às áreas da direção da CPLP, assegurando orientações superiores da cooperação cultural em matéria referente a língua, educação, ciências e tecnologia, emitindo pareceres que mostrem o desenvolvimento dos estudos e projetos elaborados para as competências dos acordos como a difusão da língua, projetos culturais, desportivos e eventos recreativos, junto a educação, ciência e a tecnologia.

Outro ponto importante dessa cooperação é a criação das redes, elas são uma coligação entre os Estados-Membros que se atenta a capacitação científica e tecnológica entre os países e que assegura a equidade social e o desenvolvimento, um olhar para a melhoria e crescimento das condições de vida dos cidadãos dos países da CPLP. Uma certificação de que a os recursos humanos tenham segurança na gestão sustentável dos recursos naturais de cada um dos países membro, um meio de estimular uma gestão sustentável, o crescimento econômico e desenvolvimento social.

Quando avançamos no quesito dos recursos disponíveis no endereço da CPLP, adentramos de fato no espaço de colaboração integral referente as cooperações sempre citadas neste trabalho, de fato a Comunidade dispõe, com facilidade, de um acesso a recursos acadêmicos e científicos já existentes, são bibliotecas virtuais, centros virtuais de recursos pedagógicos e didáticos, centros de conhecimento por áreas científicas, o que constitui uma gama de contribuições para a qualificação

acadêmica, científica e tecnológica quando se fala em recursos humanos dos Estados-Membro da CPLP.

Só de bibliotecas, existem nove que se classificam em Biblioteca Nacional do Brasil, Biblioteca Nacional do Cabo Verde, Biblioteca Nacional de Guiné Equatorial, Biblioteca Nacional de Moçambique, Biblioteca Nacional de Portugal, Biblioteca Nacional de Timor Leste, Biblioteca Pública da INEP, Biblioteca Digital Lusófona e Biblioteca Digital do Instituto Camões. Já no quesito de arquivos apresentam-se o Arquivo Nacional do Brasil, Arquivo Nacional de Moçambique, Arquivo Nacional de Portugal, Arquivo Nacional de São Tomé e Príncipe e o Arquivo Nacional de Timor Leste.

Existe também os Acervos Eletrônicos Temáticos que é composto pelo Museu da Resistência Timorense, pela Casa Comum da Fundação Mário Soares, pelo Centro de Pesquisa e de Documentação da História Contemporânea do Brasil (CPDOC) mantido pela Fundação Getúlio Vargas, pelo Banco de Tecnologias Sociais da Fundação Banco do Brasil e pela FUNAS – Coleções e Série de Diplomacia Pública, Relações Internacionais e Política Externa da Fundação Alexandre de Gusmão.

Para tanto, ainda existe uma revista científica ligada a área da Biomedicina, ela é intitulada como Biomedical and Biopharmaceutical Research, contando com as Bibliotecas Virtuais de Saúde que são listadas como: Biblioteca Virtual em Saúde, Biblioteca Multimídia, Biblioteca do Conhecimento On-line, Biblioteca Virtual em Saúde Brasil, Biblioteca Virtual em Saúde Pública, Biblioteca Virtual em Enfermagem, Biblioteca Virtual em Saúde Mental, Biblioteca Virtual em Saúde FIOCRUZ, Biblioteca Virtual em Homeopatia, Biblioteca Virtual em ePORTUGUÊSe, Acervo de Recursos Educacionais em Saúde da UNA-SUS, Enciclopédia Pediátrica On-line e a Rede Universitária de Telemedicina.

Além dessas bases, a Fundação Getúlio Vargas apoia as Escolas e Centros de Pesquisa que são:

- 1.1 Escola de Administração de Empresas de São Paulo
- 1.1.1. Centro de Empreendedorismo e Novos Negócios
- 1.1.2 Centro de Estudos de Política e Economia do setor Público
- 1.1.3 Centro de Estudos de Administração Pública e Governo
- 1.1.4 Centro de Estudos em Finanças
- 1.1.5 Centro de Estudos em Microfinanças
- 1.1.6 GV Redes

- 1.1.7 Centro de Estudos em Planejamento e Gestão de Saúde
- 1.1.8 Centro de Estudos em Private Equity
- 1.1.9 Centro de Estudos em Sustentabilidade
- 1.1.10 Centro de Excelência em Logística e Supply Chain
- 1.1.11 Centro de Excelência em Varejo
- 1.1.12 Centro de Tecnologia da Informação aplicada
- 1.1.13 Fórum de Inovação
- 1.1.14 Centro de Estudos em Competitividade Internacional
- 1.1.15 Núcleo de Estudos em Risco
- 1.1.16 Núcleo de Estudos em Organização e Pessoas
- 1.2 Escola de Administração Pública e de Empresas
- 1.2.1 Center for Behavioral Research
- 1.2.2 Center for Banking and Finance Research
- 1.3 CPDOC - Escola de Ciências Sociais e História
- 1.3.1 Laboratório de Pensamento Social
- 1.3.2 Núcleo de Pesquisa Social Aplicada
- 1.3.3 Núcleo de Acompanhamento Conjuntural Político
- 1.3.4 Centro de Relações Internacionais
- 1.3.5 Núcleo de Audiovisual e Documentário
- 1.4 Direito Rio
- 1.5 Direito SP
- 1.6 Instituto Brasileiro de Economia
- 1.7 Escola Brasileira de Economia e Finanças
- 1.8 Escola e Economia de São Paulo
- 1.9 Centro de Pesquisa na área de crescimento e Desenvolvimento Econômico
- 1.10 Escola de Matemática Aplicada
- 1.11 Centro de Políticas Sociais
- 1.12 FGV Energia
- 1.13 Centro de Regulação e Infraestrutura
- 1.14 Diretoria de Análises de Políticas Públicas

A CPLP conta também com publicações de uma coleção de cadernos de ciência, tecnologia e ensino superior¹⁰, são dois volumes. O primeiro destaca a

¹⁰ Acesso em 3 de janeiro de 2022 - <https://www.cplp.org/id-4950.aspx>

mobilidade acadêmica na CPLP, enquanto o outro trata dos arquivos históricos e as bibliotecas nacionais na preservação do legado histórico e cultural dos estados-membros da CPLP. Agora, uma novidade surgiu em meio a nossa investigação, é a efetivação de um repositório científico da CPLP (RCCPLP)¹¹, um portal de acesso ao projeto ambicioso de promoção, fomento e impulsão da edificação do Espaço do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia da CPLP, uma criação que sai do papel pela primeira vez desde a deliberação da VI Reunião de Ministros da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior da CPLP que foi realizada em 15 de abril de 2014 em Maputo. Segundo a pesquisa efetuada no Portal da Comunidade, a previsão é que o acesso irrestrito aos conteúdos possa ser realizado no início de 2022.

Após um longo acesso e navegação pelos sites que se abrem a cada clique da CPLP, adentramos aos espaços referentes a bolsas, cursos e prêmios. Nesse local, as becas ou bolsas de fomento financeiro para o estudo em diversas áreas do conhecimento são apresentadas para qualquer estudante que faça parte dos países que fazem parte da comunidade, elas vão de auxílios de graduação e iniciação científica a pós-doutorado.

Enquanto isso, no espaço dos cursos é possível acessar sistemas de pós-graduação a cursos oferecidos em EaD. A sua grande maioria é oferecido por faculdades e universidades conveniadas com a CPLP, são cursos de todas as áreas das ciências humanas, exatas e biológicas. Enquanto isso, os prêmios que são apresentados também são de diversas áreas do saber que partem da Literatura e se debruçam para os outros pontos como tecnológicos, de saúde, de engenharias, poesias, economia solidária, social, além de outros que premiam dissertações e teses de outros assuntos pertinentes a CPLP.

A Comunidade dos Países de Língua Portuguesa também tem um enquadramento de observadores consultivos, um contexto que destaca a importância das organizações das Sociedades Civas no reconhecimento do papel da CPLP para os países associados, um estatuto criado na IIª Conferência de Chefes de Estado e de Governo (CCEG), em 1998, na Cidade da Praia. Nesta mesma cidade, em julho de 2006, a XIV Reunião do Conselho de Ministros da CPLP aprovou por meio de uma resolução, o Regulamento dos observadores Consultivos da CPLP que têm como

¹¹ Acesso em 3 de janeiro de 2022 - <https://www.cplp.org/Default.aspx?ID=4629>

papel a revisão das operações referentes a tramitação de pedidos de concessão e mecanismos da cooperação de projetos realizados pelos estados-membros.

Os observadores têm total dimensão das implementações dos projetos, programas, ações e participação financeira dos membros da CPLP e visam como iniciativa a condução da promoção e difusão da língua portuguesa, da cooperação da saúde, as parcerias entre a educação, ciência e tecnologia, tratando do ambiente, dos assuntos culturais, além da segurança alimentar e nutricional das populações dos estados-membro, sustentando o direito e a justiça para os países da CPLP.

Dentro dos observadores consultivos ainda existe a comissão temática de educação¹², ensino superior, ciência e tecnologia coordenada por Maria Celeste Gomes Rogado Quintino, Professora Jubilada, ISCSP-Universidade de Lisboa e que está composta pela:

- Associação de Universidades de Língua Portuguesa (AULP);
- Associação de Reguladores de Comunicações e Telecomunicações da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – ARCTEL/CPLP;
- Associação dos Ex-Deputados da Assembleia da República – AEDAR;
- Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra;
- Círculo de Reflexão Lusófona;
- Comissão InterPaíses/Países de Língua Oficial Portuguesa - CIP/PLOP (Rotarianos);
- Confederação da Publicidade dos Países de Língua Portuguesa – CPPLP;
- Fórum da Juventude da CPLP;
- Fundação Calouste Gulbenkian;
- Fundação Champalimaud;
- Fundação Eduardo dos Santos (FESA);
- Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento – FLAD;
- Fundação Mário Soares;
- Fundação Novo Futuro;
- Fundação Roberto Marinho;
- Ius Gentium Conimbrigae (Centro de Direitos Humanos) – IGC;
- Instituto de Higiene e Medicina Tropical;

¹² Acesso em 19 de janeiro de 2022 - <https://www.cplp.org/id-4845.aspx>

- Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro;
- Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas – ISCSP;
- Instituto Superior de Estudos de Defesa “Tenente-General Armando Emílio Guebuza” – ISEDEF;
- Liga Africana;
- Sociedade de Geografia de Lisboa (Coordenador);
- União das Cidades Capitais de Língua Portuguesa – UCCLA;
- Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias;
- Universidade para a Integração Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB);
- Observatório da Língua Portuguesa (integrado na II Reunião da Comissão Temática);

Além dessas, outras entidades foram convidadas para atividades temáticas da comissão:

- Caixa Geral de Depósitos
- Centro de Investigação em Ciências Sociais / Universidade Nova de Lisboa - CICS Nova;
- Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa (ESTeSL) / Instituto Politécnico de Lisboa;
- Instituto de Superior de Gestão Bancária / Católica Porto Business School;
- Rede de Educação, Informação e Cidadania para a Segurança Alimentar e o Desenvolvimento Sustentável - REDISA/CPLP;
- Universidade Católica do Porto;
- Universidade de Coimbra;
- Universidade do Porto;
- Universidade de Aveiro;

Nesse momento finalizamos uma parte importante de nossos estudos referentes ao conhecimento da Comunidade de Países de Língua Lusófona, nesse instante, compreendemos a magnitude e a importância de cada um dos espaços criados e gerenciados dentro da CPLP, de como é essencial entender como se dá o intercâmbio em várias das instâncias educacionais que os países se dispuseram a criar e levar a lugares dentro não só de África, mas para países asiáticos também.

O tópico a seguir dará início a novos olhares referentes a educação e a formação de professores em países de língua lusófona, nesse caso, em Moçambique. Faremos uma visualização e análise de documentos importantes da formação da educação entre o Brasil e o país irmão.

1.3. AS BUSCAS PELAS FALAS INICIAIS SOBRE A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA EM PAÍSES DE LÍNGUA LUSÓFONA: DOCUMENTOS EDUCACIONAIS DE MOÇAMBIQUE E BRASIL

A primeira proposta de busca sobre as falas iniciais no que se refere a educação básica e a formação de professores em países de língua lusófona se deu dentro do site da própria CPLP, essa foi a primeira varredura efetuada num campo do qual se mostrou propício para a iniciação de nossos objetivos, que era o mapeamento de documentos que apresentassem o nosso tema dentro da comunidade.

Nesse primeiro período foi possível buscar alguns arquivos e documentos para a nossa imersão inicial referente a formação de professores de educação básica nos estados-membros da CPLP. O primeiro contato foi por meio da Biblioteca e Centro de Documentação¹³ da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. Neste local foi possível visitar remotamente as Bases de Dados, as revistas on-line, os Estados-Membros, as áreas Temáticas e as publicações da CPLP.

A primeira investigação efetuada foi pelas bases de dados que são indicadas pelo site da CPLP: Memória África, Scielo, RCAAP, DOAJ, Google Académico, PubMed, , Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de America Latina y el Caribe de la Rede CLACSO, Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, CODESRIA - Conselho para o Desenvolvimento da Pesquisa em Ciências Sociais em África, Persée, REVUES.org, Base de Dados do INPI, LABORDOC, Geral da OIT com todas as bases de dados, LUSOPAT - Invenções no mundo lusófono e Repositório de Acesso Livre à Informação Científica da Embrapa.

Em um segundo acesso, se pode apreciar as revistas científicas que são disponibilizadas dentro da comunidade, é a Revista Militar, Revista da Armada, Revista de Marinha, JANUS Anuário e Janus. Entretanto, as duas últimas não são mais possíveis de acessar, ambas estavam fora do ar nesta investigação.

¹³ <https://www.cplp.org/Default.aspx?ID=3883>

Em seguida, o acesso pôde ser feito pelos estados-membros e as suas principais instituições, espaços os quais trazem suas leis, ministérios, governo, constituições, assembleias, comissões, principais universidades ou Institutos de Ensino Superior e demais órgãos importantes¹⁴.

Nesse momento nos atentamos a apenas dois estados-membros que são as nossas bases de investigação, nesse caso, Brasil e Moçambique. No caso da parte brasileira, os links de acesso disponibilizados partem da Presidência e vão se desdobrando entre o Ministério das Relações Exteriores, o Supremo Tribunal Federal, o Tribunal Superior Eleitoral, a Biblioteca Nacional, a Constituição, a Jurisdição Constitucional, Legislação, Casa Civil da Presidência da República, Portal Brasil, Fundação Alexandre de Gusmão (FUNAG), Cadernos Destaques, a Universidade de Brasília, a Universidade de São Paulo, a Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Estadual de Campinas e a Universidade Federal da Bahia.

Já pela parte moçambicana, é possível acessar a Presidência da República, a Assembleia da República, o Portal do Governo, o Conselho Constitucional, o Ministério dos Negócios Estrangeiros e Cooperação, a Constituição, a Comissão Nacional de Eleições, o Secretariado Técnico de Administração Eleitoral, Lex Mozambique, o Observatório de Pobreza, o Instituto para Promoção de Exportações, o Observatório das ICTs (Base de dados de indicadores das tecnologias de informação e comunicação de Moçambique), o Gabinete de Informação, a Base de dados de projectos e programas de Moçambique, a Universidade Eduardo Mondlane, a Universidade Politécnica de Moçambique, a Universidade Zambeze e o Arquivo Histórico de Moçambique.

Enquanto isso, as áreas temáticas da educação da CPLP¹⁵ tratam da Lusofonia, do Ambiente, da Ação e Proteção Social, da Ciência e Tecnologia, da Cooperação para o Desenvolvimento, da Cultura, do Património Arquitectónico e Urbanismo, Direitos Humanos, da Economia e Finanças, da Educação, Juventude, Infância, da Língua Portuguesa, Oceanos, Política, Saúde, Segurança Alimentar, Segurança e Defesa, Sociedade Civil, Trabalho, Comunicação Social, Desporto, Direito e Legislação, Género, História, Migrações, Recursos Hídricos, Justiça e Outros.

¹⁴ <https://www.cplp.org/Default.aspx?ID=3887>

¹⁵ <https://www.cplp.org/Default.aspx?ID=3888>

E por fim, as Publicações da CPLP apresentam o Livro “*Contos Tradicionais da CPLP*” (dezembro 2014), Livro CPLP - 18 Anos “*Os Desafios do Futuro*” (Julho 2014), CPLP Revista (nº 3, 2019), CPLP Revista (nº 2, 2018), CPLP Revista (nº 1, 2012), CPLP Revista (nº 0, 2011), Notícias CPLP (2007/2008), Livro “*Coisas e Sabores*” (2008), Livro CPLP - 12 ANOS “*Construindo a Comunidade*” (2008) e o Livro CPLP - 10 ANOS “*Pensar, Comunicar, Actuar em Língua Portuguesa*” (2007).

Entendendo a importância de cada um desses passos, decidimos por acessar os locais que são essenciais e que pudessem nos abrir alguns caminhos referentes a educação no Brasil e em Moçambique. Para tal, o primeiro ponto a ser pesquisado foram os links que nos levaram para as constituições de cada um dos dois países da CPLP. O primeiro a ser visto foi a área dos estados-membros; em específico acessamos o site da Presidência da República de Moçambique e, nesse momento, observamos quem era o atual presidente, a sua formação e história. Em seguida partimos para área específica do Portal do Governo e direcionamo-nos para a constituição de Moçambique.

Nesse momento encontramos em sua constituição, promulgada em 2004, efetivada em 2005, o Direito à Educação; os direitos estão no Capítulo V – Direitos e deveres econômicos, sociais e culturais – dentro do Artigo 88 que assim diz:

Na República de Moçambique a educação constitui direito e dever de cada cidadão. 2. O Estado promove a extensão da educação à formação profissional contínua e a igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gozo deste direito (MOÇAMBIQUE, 2004, p.)

Após o primeiro contato referente ao direito à educação para o povo moçambicano, adentramos a constituição e chegamos ao Título IV que trata sobre a Organização econômica, social, financeira e fiscal. No artigo 113¹⁶ pudemos entender um pouco mais os meandros da educação básica dessa nação, ele cita a lei declaratória de que o estado é quem organiza e desenvolve a educação por meio de um sistema nacional de educação, isso é para assegurar o direito à educação a ser desfrutado por todos os cidadãos, ela deve ser efetivamente estruturada por meio de um sistema que garanta um bom funcionamento. Por isso foi decidido que esse seria o papel do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), a entidade é responsável por elaborar a política nacional de educação, desenvolvendo as suas estratégias para a implementação e supervisão dos currículos, é através do MINEDH

¹⁶<http://www.cconstitucional.org/mz/content/download/1131/6546/version/1/file/Constituicao+da+Republica+Mocambicana+-BR+2018.pdf>

que os planos são formulados pelo governo, para poder aplicá-los e ampliar as oportunidades educacionais, melhorando também o acesso e a qualidade do ensino.

O governo reconhece a educação e o seu valor, o coloca como um bem social e político que deve ser organizado e gerenciado pelo Estado e os órgãos que detêm a competência educacional suficiente. Por isso, a direção desta lei é observada no desempenho ao oferecer uma educação que seja de equidade, que cumpra a sua obrigação, educação para todos. Sabe-se que essa é uma obrigação estatal, a de promover a expansão do ensino básico de forma gratuita e obrigatória em todo o seu território, mas cabe a ele, também, fomentar a extensão do ensino médio, serviços educacionais especializados para as pessoas com deficiência, uma educação inclusiva preferencial, atendendo crianças em idade pré-escolar, entre outras ações, isso de acordo com a legislação que está vigorando (MINEDH, 2019).

Enquanto o 114^{o17} artigo fala da educação superior, aqui temos como objetivo o acesso às instituições públicas de ensino superior e a garantia da igualdade e equidade de oportunidades através da democratização desse setor de ensino. Além disso, têm como base, as necessidades dos quadros de qualificação e elevação do nível educacional e científico de Moçambique.

Os seus espaços de formação de professores são citados como uma coletividade de pessoas com direitos públicos, tendo personalidade jurídica que gozam da sua autonomia científica, pedagógica, financeira e administrativa, sendo que não se configura como prejuízo as adequações das avaliações da qualidade do ensino nos termos legais, tendo o estado como reconhecedor e fiscalizador do ensino privado e cooperativo nos mesmos termos da lei.

Com o Brasil não foi diferente, acessamos a página da Presidência da República Federativa do Brasil e pudemos ver a história do então presidente do país entre 2018 e 2022. Em seguida, seguimos para o site do Planalto do Governo e pudemos, ali, ter acesso a Constituição Brasileira¹⁸ e buscar ver quais eram as principais leis referentes a educação do Brasil. A primeira observação feita foi a dos direitos dos cidadãos brasileiros idealizada no artigo 6º da Constituição Federal (CF), em seu texto ela retrata os direitos sociais fundamentais sobre a educação, a saúde, passando pela alimentação, pelo trabalho, o direito à moradia e pelo transporte, cita o

¹⁷<http://www.cconstitucional.org/mz/content/download/1131/6546/version/1/file/Constituicao+da+Repubblica+Mocambicana+-BR+2018.pdf>

¹⁸ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

lazer, a segurança, o direito a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, além dos direitos a assistência aos desamparados em sua forma completa, segundo a CF e a Emenda Constitucional nº 90 de 15 de setembro de 2015¹⁹.

Posterior a esse texto, seguimos na busca sobre as leis federais referentes a educação no Brasil. Assim, nos apossamos do Capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto, seção I da Educação no artigo 205²⁰, que a cita como o direito de todos e obrigação do Estado e da família, que ela deve ser fomentada e incentivada com a cooperação da sociedade, buscando sempre o total desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para a prática da cidadania e a sua qualificação para o trabalho. Já o artigo 206 nos lembra que o ensino deve ser ministrado com base na igualdade de condições para o acesso e estabilidade na escola, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber também necessitam da compreensão sobre o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, sobre a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, afora a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

Além dessas garantias, ainda temos os direitos referentes a aqueles que exercem a função do professorado distribuídos no V, VI, VII, VIII e IX parágrafos²¹; fala-se da valorização dos profissionais da educação escolar que são garantidos por lei, discorrendo sobre os planos de carreira, ingresso exclusivo por concurso público de provas e títulos nas redes públicas, cita-se a gestão democrática do ensino público, da garantia do padrão de qualidade, sobre o piso salarial profissional nacional para os educadores da rede pública de ensino, da garantia do direito à educação e à aprendizagem no decorrer da vida. Ao final, há um parágrafo único que fala da lei sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre os prazos fixados para a laboração ou ajustamento dos planos de carreira, mas dentro da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Seguindo na nossa pesquisa, consideramos que as duas constituições apresentam algumas semelhanças na garantia da educação para os seus cidadãos, respeitando a liberdade, a igualdade, a equidade e a necessidade de uma educação que seja para todos e em todos os níveis. Observamos também que ambas as nações

¹⁹ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc90.htm

²⁰ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

²¹ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

oferecem mais documentos por meio de seus ministérios da educação, o que nos leva, agora, a uma nova seção de pesquisa dentro de nossos estudos.

1.4. OS MINISTÉRIOS DE EDUCAÇÃO DE MOÇAMBIQUE E BRASIL: LEIS, DIRETRIZES, BASES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE

Nesse espaço começamos a galgar alguns novos pontos dentro da investigação que se iniciou sob a curiosidade de alguns amigos e colegas de disciplina do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-Marília)²² da Faculdade de Filosofia e Ciências de UNESP, Campi de Marília, uma aula que nos colocou diante de novas realidades de África e de como a Educação em alguns países de língua lusófona era. Avançando em algumas questões, foi decidido que a partir daqui buscaríamos as primeiras concepções referentes as leis, diretrizes e bases de cada uma das nações e, por isso, optamos pelo acesso direto ao ministério da educação de cada país.

O nosso primeiro acesso aos ministérios foi por intermédio dos sites; o primeiro foi o da República de Moçambique que de imediato tem como oração de ordem os dizeres “Por uma Educação Inclusiva, Patriótica e de Qualidade”, entretanto, ao tentar acessar os outros espaços que permitiriam ter conhecimento sobre o Ministério e seu organismo, as Unidades Orgânicas que fariam do Ensino Primário, Secundário, da Formação de Professores e a Educação de Adultos, do Ensino à Distância e Saúde Escolar, não foi possível verificar, essa mesma divisão para acesso apresentou erros em todos os níveis, não dando acesso as diretrizes e bases educacionais da nação-membro da CPLP. Nem o acesso as Direções Provinciais, Exames, Informações Recentes e Documentos Normativos tivemos, nem uma introdução ou ingresso a importantes dados referentes as nossas indagações sobre a formação de professores de educação básica em Moçambique.

Tendo em mãos esse primeiro problema, resolvemos buscar uma nova abordagem por meio de uma pesquisa básica dos documentos acima citados, o resultado foi bem agradável, já que o acesso direto via site não foi possível, porém, depois de uma rápida busca, os documentos puderam ser acessados por outros locais e com endereços diretos e do próprio Ministério da Educação de Moçambique. Um exemplo é o documento referente ao Plano Curricular do Ensino Primário²³ de

²² <https://www.marilia.unesp.br/#!/posedu>

²³ https://mept.org.mz/wp-content/uploads/2020/07/PCEP_Maio_2020_Final_1.pdf;

Moçambique, acesso total as diretrizes de ensino para os anos iniciais da educação do estado-membro da comunidade.

Logo após a mais uma investigação pelos buscadores com alguns termos boleadores como “Ensino Primário de Moçambique, “Ensino Secundário de Moçambique” e “Formação de Professores de Moçambique”, pudemos nos introduzir no Plano Curricular do Ensino Secundário de Moçambique²⁴ e as suas diretrizes e bases. Nesse contexto levamos em consideração a possibilidade de encontrar várias versões referentes aos documentos, mas a sua grande maioria era datada entre os anos 2000 e 2020.

Ao conquistarmos e adquirir os dois documentos, alcançamos os primeiros objetivos referentes a essa investigação, que é o mapeamento e estudo dos principais documentos da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa sobre educação e a formação de professores de educação básica em países de língua lusófona. Nesse instante, no decorrer da pesquisa, encontramos alguns importantes dados referente a educação moçambicana e as suas divisões. Segundo Culimua e Figueiredo (2021) para uma melhor compreensão, quadros foram apresentados para que a estruturação do ensino em Moçambique fosse possível de se entender, vejamos:

Quadro 2 - Distribuição dos documentos reguladores dos níveis de ensino Primário e Secundário em Moçambique:

Grau escolar	Nome do documento	Assunto
Primário e Secundário	Lei 4/83 de 23 de março de 1983 (MOÇAMBIQUE, 1983)	Documentos de orientação geral para os diversos níveis escolares moçambicanos
	Lei 6/92 de 6 de maio de 1992 do SNE (MOÇAMBIQUE, 1992)	
	Política Nacional de Educação (MOÇAMBIQUE, 1995)	
	Regulamento de Avaliação do Ensino Primário, Ensino	

²⁴ <http://www.eln.co.mz/wp-content/uploads/2015/04/programa.pdf>

	Secundário Geral e Alfabetização e Educação de Adultos (MOÇAMBIQUE, 2018a)	
	Lei 18/2018 de 28 de dezembro de 2018 do SNE (MOÇAMBIQUE, 2018b)	
Primário	Plano Curricular do Ensino Básico (MOÇAMBIQUE, 2003b)	Documentos de orientação específico para o Ensino Primário moçambicano
	Plano Curricular do Ensino Primário (MOÇAMBIQUE, 2020b)	
Secundário	Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (MOÇAMBIQUE, 2007)	Documentos de orientação para o Ensino Secundário moçambicano

Fonte: Culimua e Figueiredo (2021)

Para compreender o quadro acima, é preciso apontar importantes acontecimentos em Moçambique, sendo que o país é um dos que mais sofreram com o regime de dominação da colônia imperialista portuguesa por muito tempo, quase cinco séculos sob a égide de um local que era servil para a comercialização europeia-portuguesa, o que se data a partir do final do século XV. Somente após muito tempo, nos anos de 1970, já no século XX, é que Moçambique e outros países colonizados e falantes da língua lusófona passaram a se manifestar e conquistar importantes ações para a sua independência, algo que foi fomentado com as mãos de intelectuais africanos, junto às lutas armadas e revolucionárias (Culimua; Figueiredo, 2021).

Domingos (2014) cita que Moçambique é um país da África Austral que se tornou uma república somente em 1975, isso se deu com a Frente de Libertação de Moçambique – FRELIMO – um movimento político criando no ano de 1962 por Eduardo Chivambo Mondlane, com a unificação de três movimentos libertários, a Mozambique African National Union (MANU), a União Democrática Nacional de

Moçambique (UDEMANO) e a União Africana de Moçambique Independente (UNAMI). Para entendermos melhor, o território moçambicano divide-se da maneira como apresenta a figura a seguir:

Figura 1 - Mapa da divisão administrativa de Moçambique



Fonte: <https://pt.dreamstime.com/ilustração-stock-mapa-administrativo-de-moçambique-image47477192>

Mesmo com a independência conquistada, os estados-membros da CPLP sofreram com uma educação do Estado colonial português que era segregacionista, uma separação que se apresentava como educação “s sofisticada” e se colocava no saber-ser e no saber-pensar, numa alusão ao saber-fazer que era proporcionado somente às populações ocidentais que viviam na então colônia. Enquanto isso, o outro sistema era arcaico e só era executado para o saber-fazer, ou seja, uma mão de obra que era manufaturada sem o saber-pensar que, em suma, era destinado para a maioria dos nascidos em África (Gaperini, 1989).

Luis (2005) informa que o português foi adotado como língua oficial; no entanto, existem mais de 13 línguas nacionais que se distribuem em vários outros dialetos, o

que faz com que em algumas províncias sejam faladas mais de duas línguas que são tratadas como oficiais pelos seus governos locais. No entanto, a contextualização delas não é de fácil compreensão, já que a atitude dos colonizadores sempre emergiu da ideia de dividir e conquistar, o que fragmentou muito o acesso à compreensão de muitas delas na divisão e fomentação da guerra entre muitos povos nativos que habitavam esses espaços.

Eduardo Mondlane (1995), um dos libertadores e lutadores pela independência de Moçambique cita em sua principal obra, “Lutar por Moçambique”, a relação estabelecida entre colonos e colônia, uma “tradição” que os portugueses reclamavam sobre o direito do controle das regiões da África que são conhecidas como Angola, Guiné-Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe, algo que foi reivindicado desde os séculos XVI, XVII, XVIII e XIX.

Mondlane (1995) lembra que esses contatos entre Portugal e Moçambique tiveram seu início no fim do século XV, em 1498 quando Vasco da Gama chegou à ilha e apresentou os interesses da coroa portuguesa em criar uma rota segura para as Índias. Isso culminou numa invasão territorial de mais de 450 anos que não tinha total imposição política, mas no século XVIII, a coroa decidiu por tomar as rotas de comércio referente ao ouro numa área considerada muito valiosa no nordeste do país, o que gerou um poderio já usado nas colônias de Portugal, que era a introdução do cristianismo nos locais de suas conquistas. Desse modo, por volta de 200 anos, com o estabelecimento das forças portuguesas nas zonas norte e central de Moçambique, missionários católicos foram introduzidos nesses locais, o que gerou, no século XVIII, o declínio de um sistema que se apresentou corrupto, resultado da tentativa da união da Igreja e o Estado.

O autor ainda cita ainda que em 1905, D. Manuel ordenou a escravização de mercadores árabes de Sofala, entendendo que eles eram inimigos da Fé católica, incitando uma guerra que, até aquele momento, era apenas comercial.

Bene e Garcia (2021, p. 5) destacam que

As funções que o Estado desempenha ao longo do tempo foram sofrendo inúmeras transformações. A título de exemplo, no século XVIII e XIX, a segurança pública e a defesa contra o ataque inimigo constituíam o seu objetivo fundamental.

Os autores citam que a maioria da população da então colônia não tinha acesso algum a educação em qualquer de suas instancias, seja ela básica ou secundária, um impedimento de acesso às escolas que eram reservadas apenas para os brancos e

assimilados. A separação entre os nativos e colonos era bem determinada, havendo apenas uma educação nomeada “indígena” ou para “nativos”, especificamente sendo gerida por missionários religiosos como os católicos, enquanto as escolas para a branquitude eram administradas pelo Estado ou entidades privadas. Nesse momento é perceptível que a educação, mais especificamente a escola, nasce semelhante ao que aconteceu no passado do Brasil colonial, a educação primitiva que tinha como ideia o resgate do ser bárbaro, uma tentativa de erudição a cultura europeia do indivíduo nativo.

Segundo Domingos (2014) em uma retrospectiva realizada do sistema escolar moçambicano, especificamente entre 1930 e 1983:

A questão básica que levou a alteração do sistema nacional de educação em Moçambique foi a não inclusão da população moçambicana no principal sistema público de educação pelo regime colonial português, pois, foi um sistema discriminatório no qual grande maioria de população não teve oportunidade de ingresso, e por conseguinte causou um elevado número de população analfabeta. Ora vejamos, com a promulgação do “Ato Colonial” em 1930, estabeleceu-se o período da institucionalização das linhas da ação colonial do Estado Novo, de Salazar, regulamentando-se o sistema de educação nativo pelo Diploma Legislativo nº 238 (Gómez, 1999:43 e 55). Desde já, a educação caracterizou-se pela universalização da ideologia colonial portuguesa apresentando as suas ideias como as mais nobres, racionais e universalmente válidas no desenvolvimento de Moçambique (Mazula, 1995:78-79) e, ainda, como se fossem de interesse comunitário, isto é, da diversidade social e étnica da sociedade indígena, prestando relevantes serviços ao Estado português. Neste sentido, através do Decreto nº 12.336, de 1926, promulgou-se o “Estatuto das Missões Católicas Portuguesas” (Gómez, 1999, p. 55).

A administração da educação na época refletia-se na organização, direção e gestão através de instituições especializadas. O Acordo Missionário de 7 de maio de 1940 e o Estatuto Missionário de 5 de abril de 1941 estabeleceram os princípios de atuação da Igreja Católica, conforme definido pela Concordata celebrada entre o Estado Português e o Vaticano em 7 de março de 1940. Esses documentos destacavam a igreja católica como ponto focal, braço direito e porta-voz do regime, buscando tranquilizar e pacificar. Por outro lado, as igrejas protestantes desenvolviam uma educação paralela, marginal e reacionária em relação aos interesses coloniais luso-católicos, formando um homem desconectado de seu povo e cultura.

O autor ainda nos apresenta outros fatos que revelam a criação de dois subsistemas de ensino, um oficial, que era destinado aos filhos dos colonos e assimilados, enquanto o outro era um sistema que era dedicado aos africanos e

“indígenas”, um ensino rústico e que era gerenciado pelas missões e que tinha como direção a elevação gradual dos ditos selvagens, uma maneira de encaminhar determinada maioria para a civilidade. O que é claramente uma ideia de conscientizar o africano a ser um cidadão português que era preparado para a vida laboral, uma luta de vida que dava “instrumentos fundamentais” para um saber cultural geral excludente.

Segundo Agibo (2017), antes da independência, a educação era estabelecida através de um “ato colonial” que se moldou as linhas de institucionalização das ações coloniais do Estado Novo, sendo uma regulamentação Salazarista, ou seja, partia de Portugal tais ideologias colonialistas. O autor ainda detalha que a administração da educação deveria ter sido refletida na organização, direção e na gestão da educação por meio da criação de instituições especializadas, cita também que alguns acordos foram estabelecidos entre os anos de 1940 e 1941, acordos missionários fundamentados pela igreja católica.

Culimua e Figueiredo (2021) discorrem sobre esses dois modelos de educação que se perdurou ao longo dos anos de 1950 e 1960, momento em que as manifestações sobre a independência do país começavam, entretanto, essa educação diferente que era destinada à população negra e a pessoas brancas ou consideradas africanas tinha um objetivo bem firmado. As políticas, os objetos de ensino e os objetivos eram diferentes pois, se direcionavam para a segregação da população, tendo como finalidade a dominação colonial, era um ensino rudimentar que caminhava junto com as intenções do governo colonial português.

De acordo com Gasperini (1989) diferente de outros lugares que foram colonizados, o sistema colonial construído em Moçambique deu apenas uma possibilidade de formação para uma parte irrisória daquela sociedade. Desde sempre, o contato português com os habitantes daquele local era exploratório e nada mais além, a ideia era apenas libertar os nativos de sua rusticidade e colocá-los numa cultura muito mais cosmopolita. A imagem criada pelos colonizadores era algo que beirava ao sobrenatural e hereditária, isso porque, segundo o autor supracitado, uma doutrina da ditadura salazarista se baseava no respeito sobre aqueles que eram superiores socialmente, ou seja, os colonizados, caso reivindicassem algo, tinha como diretriz o pensamento de que iriam infringir uma lei quase que divina, quase que um esforço contra a natureza de Deus.

Mondlane (1995) lembra que há dois pontos importantes que não devem deixar de ser citados, sendo que, o primeiro abrange os aspectos da escravidão e sua recente história; sabe-se que esse tipo de mercado teve um ápice e uma fase final em um tempo mais tardio do que a grande parte dos territórios africanos e que isso aconteceu por causa da distância entre os mercadores americanos e o seu desenvolvimento inicial. Enquanto isso, o segundo ponto trata da abolição da escravatura; foram bases que se assentaram com o desenvolvimento da colônia, internamente. Porém, isso só foi possível pelo movimento antiescravagista iniciado pelos ingleses e o seu desejo de aumentar os seus domínios.

Mas essa ação não foi o suficiente para que esse tipo de comércio parasse rapidamente, até mesmo após a criação de documentos e legislações, lacunas dentro das leis permitiram as mesmas atividades, mas com nomes distintos. O tráfico e a escravidão seguiram seu curso e tinha o nome de “mão-de-obra emigrada livre”, um movimento sem restrições criado para o uso de uma mão de obra escrava, ou seja, uma prática de não chamar o escravo de escravo. Assim:

Surgiram situações similares quando o Governo começou a abolir a escravatura em Moçambique. Surgiram-se ataques ao sistema, logo após as primeiras ações antiescravagista. Em 1869, um decreto proclamou *libertos* todos os escravos em todo o império, ressalvando, contudo, que tinham de continuar ligados aos senhores até 1878. Em 1875 foi abolido o estatuto de liberto, mas o ex-liberto ainda era obrigado por contrato de dois anos. Este método semi-sincero de abolição tendeu a incitar os colonos a penas que escravos libertos podiam ser ainda utilizados como escravos (Mondlane, 1995, p. 28)

Bene e Garcia (2017) apontam em seu trabalho algo sobre a política educacional da era colonial até a independência, sobre como as funções do estado e as inúmeras transformações tentaram modificar o bem-estar da sociedade. Porém, para que essas mudanças fossem efetivadas, uma gama de ações fora posta em prática e atuaram nas áreas do meio-ambiente, saúde, educação, entre outras, ocasionando o uso de políticas públicas com a tomada de decisões destinadas à resolução dos inúmeros problemas no país. A materialização dessas ações prioritárias fazia parte das preocupações presentes na sociedade que iniciara a sua independência, o que gerou mudanças e atenção de membros do governo.

Mondlane (1995) nos lembra que é um costume muito europeu e norte-americano dizer que o pensamento humano é um espírito ocidental, algo que aponta que a África nunca foi uma nação que contribuiu com o desenvolvimento humano, que sempre existiu uma visão muito pequena e atrasada em relação aos povos africanos,

o que sempre gerou uma corrente de pensamento retrógrado a respeito desse continente.

Apesar disso, estudos mais atuais têm provado o contrário disso, sabendo por exemplo que o berço da civilização é datado e atestadamente nascida na África Central, que a primeira civilização conhecida há pelo menos 6 mil anos é documentada no Vale do Nilo, sendo que nesse mesmo tempo a sociedade europeia ainda vivia em uma sociedade tribal primitiva, que eram isolados em um cinturão de florestas nórdica. Mas enquanto isso, os africanos do Norte já se apropriavam e entendiam o meio-ambiente, outra área de África já dominava o plantio, tinham uma sociedade estável e complexa, já usufruíam e dominavam muito bem a matemática, calculando o movimento dos astros e desenhos de grandes edifícios e complicadas distribuições de mantimentos. Para além disso, já sabiam extrair minério, fundir e forjar o ferro, já tinham maneiras totalmente esterilizados de praticar a medicina e demais técnicas de instrumentação.

O autor e lutador da independência moçambicana Eduardo Mondlane (1995) diz que enquanto historiadores e arqueólogos teciam a tese do Continente Negro, muitos desses estudiosos forjavam uma África atrasada no tempo, que não tinha cultura, moralidade e nem instrução. Entretanto, sabe-se agora que o continente do outro lado do Oceano Atlântico é diverso e apresenta desde sempre diversas culturas, o que fez com que o Sistema de Ensino em Moçambique fosse moldado conforme as invenções e pensamentos europeus.

Agibo (2017) nos fala que no ano de 1951, Portugal já tinha revogado um decreto que extinguiu o estatuto indígena, considerando povos portugueses com leis e direitos iguais, fazendo com que mudanças no sistema de ensino fosse severa. Aqui o Ensino Rudimentar foi trocado pelo Elementar dos Indígenas que eram formados em Postos Escolares Rurais. Todavia, segundo o autor, esse ensino não era acessado diretamente pelo aluno indígena, ele precisou acessar outro tipo de classe estabelecida pelos colonizadores, o que gerou um novo empecilho para o acesso à educação dos povos originários de Moçambique.

Bene e Garcia (2021) falam que após a Independência nacional, Moçambique teve uma série de transformações que foram realizadas pelo FRELIMO, o que fez com que muitos moçambicanos pudessem acessar à educação, independente de suas crenças, raça e origem social. Essa democratização do acesso à educação passou pela compreensão de profundas transformações efetuadas nas organizações e

estrutura do ensino colonial, mas também pelos conteúdos e filosofia das experiências educacionais do Partido Libertador nas zonas libertadas, foi a constituição desse embrião da democratização da educação que permitiu a escolarização de 20.000 crianças, a ida ao ensino primário de 29.000 crianças e de 133 pessoas, incluindo 11 mulheres, ao ensino secundário nos anos de 1970.

Gasparini (1989) comenta que as experiências das zonas libertas serviram como exemplo para a estratégia de desenvolvimento de novo Estado, porém, mesmo com essa sabedoria, que tinha uma década de trabalho, não se conseguiu atingir mais de 10% da população, que era no momento da independência, pouco mais de 1/5 do território moçambicano. Mesmo assim, o intuito do FRELIMO não era a tentativa de transferir modelos de educação, mas sim, aplicar um método de democracia que havia sido realizado nas zonas já independentes.

O partido FRELIMO foi responsável pelo maior pensamento anticolonialista em Moçambique, um período em que nasceu uma nova compreensão de educação, lugar que foi dividido entre soldados e estudantes que ensinavam o novo processo de democratização da educação a um país que perdeu muito. Esse foi um processo de independência que defendeu a criação de uma nova sociedade sem a exploração e que buscava a justiça social de fato, o que demandava um novo ser social que tivesse a transformação de consciência e mentalidade (Bene; Garcia, 2021).

A efetivação desse pensamento e a concretização dessa luta nasceu em 7 de setembro de 1974 onde acordos foram assinados; o de Lusaka foi o que pôs fim à guerra colonial do Estado Português. Assim, um Governo de Transição entre o Estado Português e a FRELIMO foi instaurado nos anos de 1974 a 1975, colocando em vigência as primeiras mudanças educacionais de acordo com a cultural moçambicana após séculos de segregação, uma reformulação dos programas de ensino e a organização das escolas públicas, entretanto, a segregação persistiu por algum tempo, limitando o acesso de boa educação aos ainda colonos.

Segundo Agibo (2017, p. 38):

Moçambique tornou-se país independente a 25 de junho de 1975. No dia 24 de julho do mesmo ano, a educação e outras instituições socioeconômicas - consideradas conquistas do povo - foram nacionalizadas. O Estado assumiu inteiramente a responsabilidade da planificação e gestão da educação, onde o Estado herdou do sistema colonial uma reduzida rede escolar, um sistema educacional com objetivos alienantes, enraizado em práticas e métodos autoritários. Com a nacionalização, o ensino passou a ser laico com seus objetivos e foi colocado ao serviço de interesses políticos, animados pela utopia

de formar o “homem novo”, um cidadão ideológico, científica, técnica e culturalmente preparado para realizar as tarefas do desenvolvimento socialista do País. Por outro lado, muito poucos professores, na maioria estrangeiros, decidiram permanecer em Moçambique.

Em consequência disso, a situação caracterizou-se por escolas abandonadas e falta quase total de professores. Mas porque a educação do povo era condição imprescindível à implantação e sustentação de uma nova ordem social e económica que urgia instaurar, o projecto de se reconstruir o País ganhou forma, ainda que quase sem recursos, tanto humanos como materiais.

Infelizmente, o número de analfabetos antes destes acordos e instituição de novas diretrizes, era de 11 milhões de pessoas, elas não sabiam ler, escrever ou falar a Língua Portuguesa, o que nos coloca em uma nova perspectiva, a de que essa ideia de alfabetização apresenta uma vez mais a ideia de que em África não se sabia de muito, de certo modo sim, mas era da cultural ocidental, pois as de luta, sobrevivência e de ser social africano reverberavam e seguiram seu curso no decorrer dos anos de reestruturação da nação.

Agibo (2017) nos leva a refletir que o carácter obscuro do colonialismo português e de como algumas prioridades foram colocadas em extrema necessidade, a rápida elevação do nível de conhecimento científico, fazendo com que a educação científica e a literatura fossem priorizadas, o que resultou numa luta armada para a reconstrução de Moçambique. Enquanto isso, Bene e Garcia (2021) colocam a luz os acontecimentos referentes à nacionalização das escolas, um espaço criado para a elaboração de um Sistema Educativo mais centralizado, no entanto, esse processo não foi fácil aja visto os inúmeros problemas administrativos e de gestão do Ministério de educação e Cultura de Moçambique (MEC). As escolas não tinham estrutura alguma, nem quadro de professores e profissionais suficientes e nem qualificados, algo essencial para o funcionamento desse sistema.

Gasperini (1989) aponta que a hegemonia cultural colonial era muito presente ainda, o que criava muitas dificuldades na adesão do sistema do novo Estado, mas isso se deu porque muitas pessoas foram vítimas durante anos, passivas das autoridades e obedecendo a burocracia que ainda pressionava a organização do sistema. A FRELIMO sabia disso e entendeu que seria um processo longo e complexo de desenvolvimento. Pela falta de um quadro de dirigentes com uma formação cultural e solidez, os guerrilheiros da frente de libertação, que foram formados durante a guerra, acabaram por tomar a frente das responsabilidades que precisavam de

conhecimentos e habilidades que quase ninguém àquela altura possuía, mas mesmo assim, entre muitos erros e acertos, a transformação do sistema de educação baseada no amadurecimento das zonas de libertação passou a ser essencial para a consolidação da independência do país e promoção de seu progresso.

As mudanças no sistema educacional moçambicano, na altura de sua independência, se apresentavam em grande diferença entre a sua base e seu topo, isso se dava por sua imensa diferença entre a escolarização de brancos e a dos negros, dos jovens rapazes e das moças. As escolas e os professores eram muito dispares entre o campo e a cidade, muito pela evasão dos portugueses, o que criou uma dramática falta de professores em ambos os espaços. Gasperini (1989, p. 32) comenta que:

A todos os níveis e ramos do sistema de educação, o êxodo massivo de portugueses determinou uma dramática falta de professores. A formação e a maturidade dos que ficavam era muitas vezes inadequada às metas e responsabilidades crescentes da nova situação. Em muitos centros de educação a tradição cultural herdada do colonialismo produzia uma forte resistência à transformação. Recolhi, por exemplo, o testemunho de alguns professores que assistiram a verdadeiros actos de sabotagem na cidade da Beira.

Eles contaram que alguns colegas portugueses que tinham decidido deixar o país depois da independência faziam troça das directivas da Frelimo de introduzir nas escolas o trabalho manual, e mandavam os estudantes construir, com as despesas pagas pelo fundo escolar, contentores para as suas bagagens pessoais. Cynicamente chamavam a esta actividade *produzir para ir* (Eles produzem para nós podermos partir.). Em síntese foi esta a situação que o novo governo encontrou pela frente. As linhas directivas do programa de desenvolvimento previam, de entre outras coisas, e para enfrentar a “reconstrução nacional”, a garantia do direito ao estudo a toda a população e a formação de quadros a todos os níveis, de modo a responder às necessidades do desenvolvimento. Dado que cerca de 87% da população de Moçambique vivia num ambiente rural e o programa da Frelimo considerava “a agricultura como base e a indústria um factor de dinamização”, o sistema escolar colonial, de carácter elitista e urbano, revelava-se inadequado aos objectivos do governo.

Para que a revolução de fato ocorresse, para que a população tivesse uma alfabetização concreta, dentro da reforma educacional moçambicana tiveram importantes seminário como o “Seminário da Beira” que tinha como tino a

africanização dos conteúdos a serem ensinados, o que fez com que muitos materiais da era colonial fossem retirados de circulação (Gasperini, 1989).

Bene e Garcia (2021) citam que o Sistema nacional de Educação (SNE) foi introduzido num momento de grande dificuldade entre 1975 e 1986, o país não detinha nenhum tipo de sistema fabril, o que impedia o uso de materiais básicos como folhas, papel, lápis, lousas, canetas, não havia como construir nada, não existiam professores naquele momento. Para além dessas dificuldades, o rompimento das principais frentes de libertação moçambicana (FRELIMO e RENAMO) gerou uma guerra de ao menos 16 anos que precarizou ainda mais a implementação e efetivação do SNE.

Os autores comentam que entre 1987 e 1992, todos os recursos financeiros para a sustentação do SNE se tornaram quase que escassos, gerando uma crise geral da educação, sendo que em 1990 uma nova Constituição da República mais liberal havia sido aprovada sob pressão de órgãos internacionais, ação que fez com que o socialismo fosse deixado de lado e o multipartidarismo nascesse, algo que nos mostra que nem todas as ações da FRELIMO foram realmente efetivadas e não tiveram sucesso na execução das Políticas Públicas de Educação. Porém, Mondlene (1995) comenta que a dualidade de formação de professores em locais que Portugal colonizou seguiram as mesmas diretrizes e essas eram europeias. A Igreja Católica era quem tomava conta da educação, necessitando apenas de 4º grau para serem admitidos à escola de formação de professores, sendo eles membro dessa mesma igreja. Em Moçambique eram 4 escolas de professores dirigidas pelos padres que tinha subsídios do governo no início dos anos de 1960.

Os anos avançam e após a independência moçambicana, início dos anos de 1990, uma nova reforma coloca em voga as várias tentativas da implementação de um sistema de educação que fosse robusto, o que só foi possível com a formação do artigo 88 da constituição de Moçambique, que era o direito e dever da República de Moçambique, garantir a cada cidadão a extensão da educação e uma formação profissional contínua e igualitária (Agibo, 2017). Hoje ela é legalmente aprovada pela Lei 6/92 do SNE e dos demais documentos nacionais de educação, sem se esquecer da Política Nacional de Educação de 1995.

Sendo assim, a sociedade civil moçambicana começa a se abrir para o mundo e inicia seus problemas relativos a privatização e a implementação de Instituições de Ensino Privado que foi aprovada na nova lei, Lei nº 6 de 1992, entretanto, Bene e Garcia (2021) falam que essas novas reformas que foram apoiadas pelo Banco

Mundial, reativaram os velhos problemas do país, a não participação de uma população nesses institutos, quando essa grande parte do país não pode pagar por uma educação como essa. As autoridades rejeitaram essas ocorrências e evocaram novamente o acesso irrestrito a qualquer cidadão moçambicano a educação perante a lei.

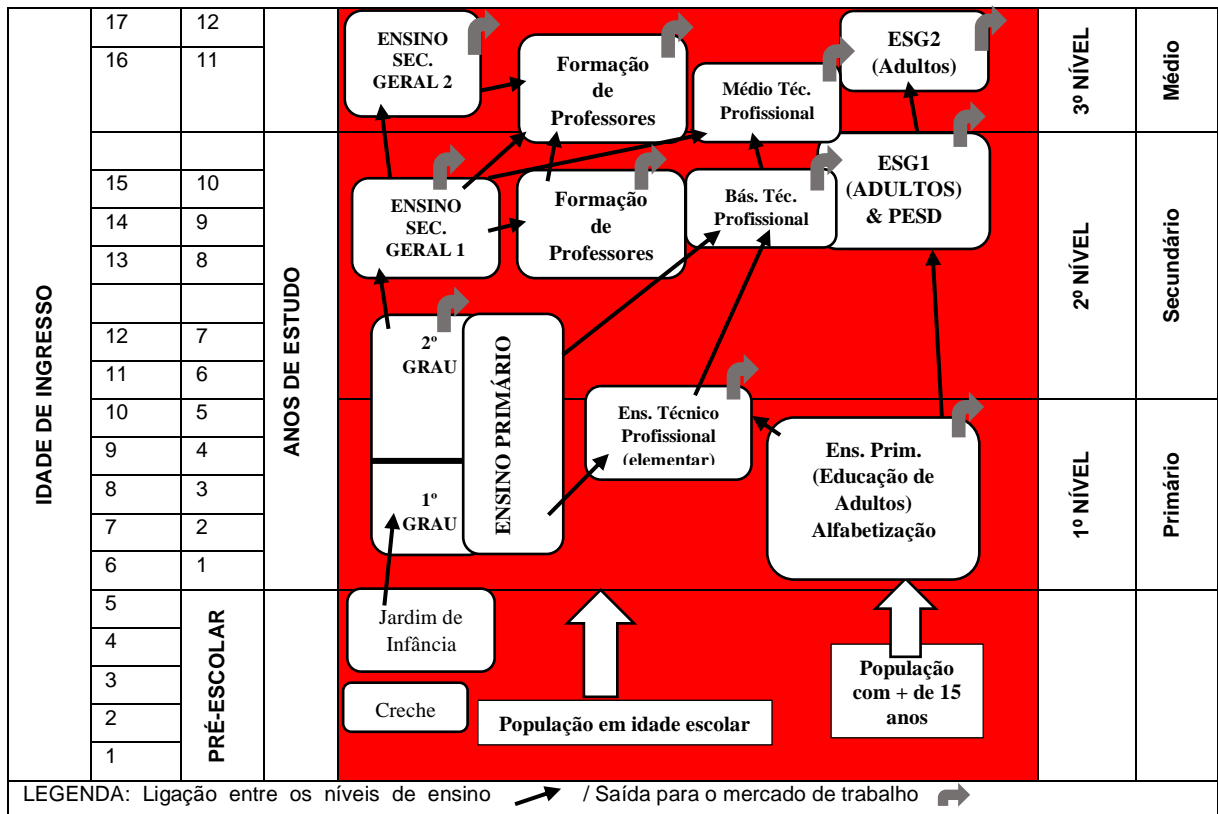
Agibo (2017) nos apresenta como o SNE de Moçambique é formado nesse momento, é uma gestão que obedece a um organograma formal e comum que mostram vários subsistemas que se interligam desde o nível pré-escolar até o superior, assim:

- Pré-escolar: Ele se realiza em creches e jardins de infância e une crianças com idade inferiores a 6 anos de idade. Este é um ensino que é mais familiar;
- Ensino Primário: Está dividido em dois graus. O 1º é nomeado como Ensino Primário Um (EP1) e está dividido em cinco níveis que é distribuído da Primeira Classe até a Quinta Classe. O 2º nível do Ensino Primário é nomeado Segundo Grau (2º Grau) e de Ensino Primário Dois (EP2). Esse mesmo ciclo agrega dois ciclos que se iniciam na 6ª e se finda com a 7ª classe, ou seja, o ingresso da criança moçambicana no Ensino Primário é realizado quando se completa os 6 anos de idade;
- O Ensino Secundário Geral²⁵ é um outro nível de escolarização que é marcado pela transição do primário para esse novo, que também se divide em 2 ciclos: O primeiro ciclo é chamado de Ensino Secundário Geral Um (1º Ciclo – ESG1) e comporta 3 classe ou séries que se iniciam na 8ª classe, segue para a 9ª e se encerra na 10ª classe. O segundo ciclo é chamado de Ensino Secundário Geral Dois (2º Ciclo ESG2). Aqui ele se instala em mais duas classes, são a 11ª e 12ª Classes;
- No SNE de Moçambique, há também o Ensino Técnico Profissional (ETP). Ele se organiza em 3 níveis: O Elementar, O Ensino Básico e o Ensino Médio. O Superior deste sistema técnico também se realiza em várias Instituições de Ensino Superior do país.

²⁵ O Ensino Secundário moçambicano informa que para se iniciar neste ciclo de ensino, o adolescente deve estar com os seus 13 anos completos. Considerando esses dados, o aluno permanece neste período dos 13 aos 15 anos, sendo que a inscrição para o Segundo Ciclo do ESG2 é de 16 anos e se encerra aos 17 anos completos.

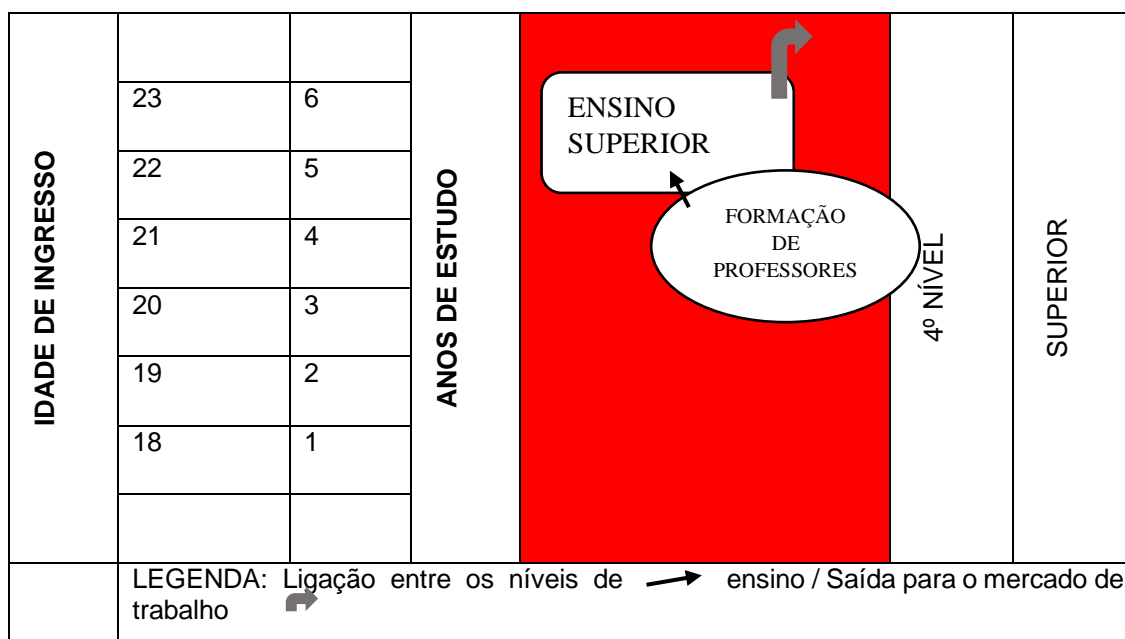
Para que possamos visualizar esses movimentos educacionais, temos um diagrama que pode ilustrar muito bem como funciona todas essas divisões de ensino, vejamos:

Quadro 3 - Estrutura do Sistema Nacional de Educação de Moçambique



Fonte: Gasperini (1989) e Agibo (2017)

Como visto na figura acima, ainda há o sistema de Formação de Professores no SNE moçambicano, ela é separada em algumas subdivisões que se elencam em diferentes níveis como a formação para Ensino Primário, ou, o Nível Básico, o Ensino Médio ou Secundário e o Ensino Superior. Agora o que veremos é como se dá essa Formação de Professores e onde ela se estabelece no SNE do país, observe:

Quadro 4 – Estrutura do Sistema de Formação de Professores de Moçambique

Fonte: Gasperini (1989) e Agibo (2017)

No sistema educativo de Moçambique, existe um subsistema de Formação de professores que visa preparar profissionais para diferentes níveis de ensino: Ensino Primário, Ensino Médio/Secundário e Ensino Superior. A formação de professores para o Ensino Primário ocorre nos Institutos de Formação de Professores Primários (IFPPs), enquanto a formação para o Ensino Secundário é realizada nas Instituições de Ensino Superior (IES).

A partir de 2003, as universidades introduziram programas específicos de formação de professores, como o modelo de 9^a+1 da Universidade Pedagógica, voltado para professores de língua portuguesa do Ensino Secundário. Esse modelo objetivava elevar o nível de formação dos professores em exercício. Além disso, a Universidade Pedagógica também implementou o modelo de 10^a+1 e posteriormente o modelo de 10^a classe + 3 anos de formação pedagógica. Essas medidas foram adotadas para impulsionar a formação de professores e suprir as necessidades educacionais, apesar da persistente falta de professores em Moçambique.

Atualmente, a maioria dos professores do Ensino Secundário possui formação superior obtida nas universidades. O Ensino Superior forma estudantes que concluíram o ESG2 ou equivalente, com uma duração média de 4 anos para a licenciatura em diversas áreas de ensino, incluindo línguas e ciências exatas.

Nesse sentido, precisamos situar a Educação Básica em Moçambique, ele está alocado no ensino primário e o primeiro ciclo do ensino secundário moçambicano, são 9 anos de formação escolar divididas em 3 anos em cada um dos ciclos (Bene; Garcia, 2021). Mas é preciso explicar que nem sempre esses ciclos são completados dentro da idade escolar instituído no SNE, dado a diversos motivos, sejam eles de ingresso tardia ou por falta de acesso a uma escola próxima de suas moradias, o que ocorre nas zonas mais afastadas e nas zonas rurais do país (Gasparini, 1989).

Segundo o quadro de lei de 28 de dezembro de 2019 a regulamentação da obrigatoriedade escolar nos primeiros 9 anos de vida apresentam ainda diretrizes que garantem a gratuidade do ensino, com taxas administrativas, propinas e emolumentos relacionados a matrícula da criança, a sua frequência e certificação, materiais didáticos e demais itens, tudo assegurado pelo estado (Moçambique, 2019). Entretanto, no que diz respeito ao Ensino Primário (EP), foi estabelecido que a isenção monopoliza a dispensa de "taxas de inscrição, de matrícula, de propinas, da quota para a Ação Social Escolar e do livro escolar", o que simboliza um retrocesso em confronto com a vigência das leis anteriores. Isso ocorre porque os estudantes perdem um ano de isenção dos serviços mencionados, uma vez que, para o 1º Ciclo do Ensino Secundário (três últimas classes), a isenção compreende apenas a "taxa de matrícula", continuando a ser pagos os restantes serviços referidos para o EP. Mesmo que a Educação Básica (EB) seja obrigatória e tenha a sua duração aumentada em mais dois anos, o número de alunos sem acesso ao último ano do ensino foi constatado:

Prova disso é que o acesso ao ensino secundário do 1º ciclo foi sempre deficitário em Moçambique dada a exiguidade de vagas e o reduzido número de escolas ministrando esse nível. Para dar vazão, tal como é evidenciado pelo Ministério da Educação, será feita a requalificação de escolas primárias para escolas básicas, mas nem todas reúnem condições para tal, o que passaria pela construção de novas salas (MOÇAMBIQUE, 2020) (Bene; Garcia, 2021, p. 15)

Agibo (2017) nos lembra que o Nível Superior só se pode ingressar no término do nível médio e para lecionar em classes se formam docentes em dois níveis - DN2 e DN1 -. Como mencionado, a formação é realizada em universidades, academias e IES. O que se destaca é a formação na Universidade Pedagógica que forma professores para todos os níveis e é a maior e mais respeitada universidade moçambicana.

A formação de professores em Moçambique já se apresenta numa linha de evolução que se deligou dos princípios que FRELIMO e agora está globalizada, a formação de professores se encontra num status socioeconômico globalizado (Bene; Garcia, 2021).

Após um longo estudo e apreciação das instituições educacionais de Moçambique, partimos para a apreciação do sistema de educação que é seguida no Brasil. Para tanto, Vieira e Gomide (2013) nos alerta sobre isso com uma reflexão bem clara de como se deu a formação de professores no país e a sua história, é necessário lembrar que a formação de professores é um elemento fundamental para atingir os objetivos da educação, pois é o professor que, em sua prática, operacionaliza as grandes linhas propostas pelas reformas educacionais. Estas, por sua vez, se presumem estar adaptadas à realidade presente na sociedade em que se inserem. No Brasil, porém, nem sempre se respeitou essa vinculação entre escola e sociedade.

1.5 OS MINISTÉRIOS DE EDUCAÇÃO DE MOÇAMBIQUE E BRASIL: LEIS, DIRETRIZES, BASES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Investigações pertinentes à trajetória educacional no Brasil, principalmente no que diz respeito à formação de educadores, habitualmente destacam a presença de influências externas nesse processo. É importante elucidar que a história da educação brasileira pode ser analisada em três etapas básicas: o Período Colonial, o Período Monárquico e o Período Republicano (Palma Filho, 2010).

Gatti (2021) refere que a formação de educadores no Brasil ganhou relevância com a aprovação da Lei 9394/96, apreciada como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN). Foi apenas na década de 1990 que o Brasil legitimamente estruturou sua educação nacional, conferindo responsabilidades específicas a cada uma das categorias que compõem essa base educacional fundamental.

Mas é preciso fazer uma volta ao passado para realmente perceber a importância da LDBN e saber da formação da tríade sobre o professor no Brasil, algo que Sarti (2012) explora ao dizer sobre a crescente busca pelo que conhecemos sobre o professor de educação básica e de como ele vive a margem de um campo educacional que o ascende a sua formação de nível superior, mas que mesmo assim, ele ainda é um atuante passivo nas decisões e na criação de políticas públicas que o

atinge em cheio quando está atuando em sua profissão. Esse caminho de profissionalização e de empoderamento é uma questão a se destacar no campo educacional brasileiro, ao menos nas últimas décadas, principalmente quando se posiciona a autonomia do professor no andamento do trabalho escolar.

Saviani (2021) apresenta uma periodização das ideias pedagógicas no Brasil. O autor, ao investigar de forma aprofundada a história da educação e da pedagogia, explorando as diferentes correntes pedagógicas e examinando detalhadamente a evolução da organização escolar, conseguiu, por meio da integração de três níveis de análise (filosofia da educação, teoria da educação e prática pedagógica), identificar as principais concepções educacionais. Com base nesse rico conjunto de pesquisas, ele formulou, como uma hipótese, uma periodização das ideias pedagógicas no Brasil, a qual é apresentada a seguir:

Quadro 5 – Periodização das Pedagogias do Brasil

• 1º Período (1549-1759): Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional;
• 2º Período (1759-1932): Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional;
• 3º Período (1932-1947): Equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova;
• 4º Período (1947-1961): Predomínio da influência da pedagogia nova;
• 5º Período (1961-1969): Crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista;
• 6º Período (1969-1980): Predomínio da pedagogia tecnicista, manifestações da concepção analítica de filosofia da educação e concomitante desenvolvimento da concepção crítico-reproductivista;
• 7º Período (1980-1991): Emergência da pedagogia histórico-crítica e propostas alternativas;
• 8º Período (1991-1996): Neoconstrutivismo, neotecnicismo, neoescolanovismo.

Fonte: Saviani (2021)

Vieira e Gomide (2013) lançam uma importante reflexão sobre essa questão ao abordarem sobre os primeiros jesuítas que chegaram a tal terra prometida e impregnaram suas populações originais em cada momento de sua estadia. Uma educação que ainda reverbera uma ação colonizadora e “civilizatória” da transmissão

de conhecimento por fontes da Revelação e do Divino, pois, segundo suas investigações, a Igreja Católica corria contra a diretiva Luterana da leitura dos textos cristãos e agia na formação de um homem que fosse capaz de inspirar-se pelo Espírito Santo e pudesse pregar tais feitos.

1.5.1 O Brasil do descobrimento a primeira república

Nesse momento, em 1546, despontam os primeiros Seminários Diocesanos que ofertavam aos seus discípulos habilidades necessárias para desempenharem as tarefas de pastoreio ao “povo sem alma”, ensinado liturgia e práxis do sacramento. O que lhes davam condição suficiente para educar os homens para que eles se tornassem mais homens e menos selvagens, algo que os colocava numa retórica antiga, ensinamentos antigos e que se baseavam em clássicos antigos dentro da Companhia de Jesus, parte da igreja que formou os primeiros professores do Brasil. Vieira e Gomide (2013) relatam que essa era uma formação que também era realizada em Portugal, a influência externa que foi marcante e que colocava os seus professores na arte de memorizar e da retórica, algo que depositava um processo mecânica de erudição passiva.

Ghiraldelli (2005) lembra que em 1759, o governo português substituiu a estrutura educacional jesuíta pela criação das aulas régias, marcando o surgimento da escola pública no país, era uma reforma, a Pombalina. Essa mudança refletia o movimento iluminista, com o objetivo de promover a educação secular e o avanço científico. A reforma educacional incluía o ensino da leitura, escrita, cálculo, assim como conhecimentos religiosos e civis. A primeira fase da reforma focou na educação primária e secundária.

Vieira e Gomide (2013) dissertam que as instruções do governo português designaram o diretor de estudos com a responsabilidade de planejar, executar e supervisionar os professores tanto na metrópole como nas colônias. Nessa fase, houve uma transição de uma seleção discricionária, realizada dentro das congregações religiosas, para a seleção baseada em exames ou concursos, introduzindo assim uma visibilidade embasada em provas escritas e orais codificadas. O primeiro concurso para a seleção de professores públicos no Brasil aconteceu em Recife, no dia 20 de março de 1760. Contudo, apesar da realização do concurso, os

professores não foram nomeados, levando a população a optar por contratar professores particulares para educar seus filhos.

O alvará de 1759 trouxe privilégios nobres para os professores, elevando sua posição social e honra. Porém, eles também foram responsáveis por renunciar a sua casa para a escola e arcar com todas as despesas e materiais necessários. Sua ponderação de desempenho era baseada apenas em conduta pessoal, atestada pelo pároco, chefe de polícia e pais dos alunos. O governo, diante do fracasso dessa primeira fase, decidiu criar o subsídio literário em 1772, um imposto específico para financiar as reformas educacionais em curso. Todavia, esse imposto não tinha uma estrutura adequada de coleta e não era obrigatório, o que não foi suficiente para custear o pagamento dos professores e outras despesas relacionadas às reformas. Durante aquele período, foram os mestres particulares licenciados que verdadeiramente lideraram a reforma, já que havia apenas três professores de gramática latina no Brasil, um número bastante reduzido.

O final do século XVIII marcou o fim da proposta pombalina, o que deu abertura para o Iluminismo português, fazendo com que a formação do professor brasileiro fosse semelhante ao que se estabelecia em Portugal. É a partir daqui que as influências Iluministas europeias partem para as escolas do Império, é com a vinda da Côrte Portuguesa em torno de 1808 que o ensino começou a ter alterações mais profundas. Isso se deu com a chegada de D. João VI a cidade do Rio de Janeiro, transformando-a em sede do reino português (Ghiraldelli, 2005).

Rocha (2010) cita que com a independência do Brasil em 1822 e a criação do Império do Brasil, novas promessas foram estabelecidas, o que trouxe uma nova orientação político-educacional. Um nova constituinte estabeleceu uma nova sistematização escolar completa, tendo escolas primárias, ginásios e universidades, além disso, concedeu-se a liberdade da iniciativa privada no campo da educação pública do Brasil.

Vieira e Gomide (2013) apontam que em 1827 existiu uma espécie de “lei áurea” sobre a educação, ela consistia no estabelecimento de exames de seleção para mestres e mestras para se lecionar. Professores faziam o exame em sua área, se aperfeiçoavam e expandiam seus conhecimentos, fazendo com que os preparos para a profissão fossem atestados e comprovados pelos presidentes dos conselhos educativos. Mais adiante, as primeiras escolas normais brasileiras nascem sob a influência europeia, elas foram estabelecidas nas províncias a partir da reforma

constitucional de agosto de 1834 e seguiram o modelo europeu francês, resultado da colonização e elitização cultural.

Peres (2005) fala que:

após a independência (1822), com o advento da monarquia constitucional e sob a influência das ideias liberais há muito infiltradas no Brasil, a educação, anteriormente concebida como um dever do súdito, passou a ser compreendida como um direito do cidadão e um dever do estado (p. 48)

A Educação brasileira no Império deu-se no final do século XVIII com a revolução francesa e só se efetivou como educação pública nacional no século XIX. Somente com projetos e debates ocorridos na Assembleia Constituinte é que foram estabelecidas em documentos que a educação era um dever do estado. Os professores nesse momento, tinham, como instrução, a aproximação do método lancasteriano, uma educação que era ensinada por decúrias que se baseava na aplicação dos alunos mais avançados como auxiliares do professor no ensino de classes.

Saviani (2021) diz que algumas ideias pedagógicas se debruçaram e apresentaram como proposta 4 graus de instrução para a educação pública: primeiro as pedagogias, segundo os liceus, o terceiro ginásios e o último nominado de academias. Uma proposta bastante ambiciosa e que não teve seguimento, isso ocorreu pela forma com que o conhecimento ainda era transmitido pela maioria dos professores do Brasil, uma educação régia herdada das reformas pombalinas.

Após essa separação, uma nova lei foi projetada e aprovada como a “ousadia a liberdade” em 15 de outubro de 1827, onde todas as cidades, vilas e lugarejos teriam de ter, se necessárias, as “escolas de primeiras letras”. Além disso, escolas para meninos e para meninas, uma separação que detinha como norma os professores vitalícios que ingressavam por meio do concurso pública que, naquele momento, já era mais robusto e alcançava mais profissionais (Peres, 2005). Foram 17 artigos que balizavam desde a criação das escolas citadas até o ensino mútuo, algo que precarizou o ensino e fazia com que os alunos investissem na função de docente, aqueles mais avançados é que davam muitas das aulas. Essa era uma lei de educação nacional, a primeira, que estava alinhada com o espírito daquele período, o de levar a luz do conhecimento a todos os lugares possíveis (Saviani, 2021).

É preciso atentar-se que de 1822 a 1834 esse quadro não se modificou, apenas o Ato Adicional do Império de outubro de 1834 foi quem determinou ações que duraram mais tempo na política educacional do Brasil:

[...] no intuito de aliar o concurso mais direto das províncias à atuação dos poderes gerais no cumprimento da missão de instruir o povo e, assim, afastar as dificuldades que a centralização opunha à expansão do ensino nas províncias, o ato adicional, pelo § 2º do art. 10, conferiu às assembleias legislativas provinciais o direito de legislar “[...] sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la”. Excluía, porém, de sua competência “[...] as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral”. (Peres, 2005, p. 55)

Somente assim, cada uma das províncias pôde criar seus sistemas educacionais, um geral e um local. Por volta de 1834, a educação secundária pública era fragmentada em aulas isoladas de latim, retórica, filosofia, geometria, francês e comércio, espalhadas pelo império. Havia cerca de cem aulas públicas na Corte e nas províncias. A organização dos estudos secundários estava presente em poucos seminários de tradição jesuítica e no Colégio dos lazaristas na Serra do Caraça, em Minas Gerais, criado em 1820.

Após o Ato Adicional de 1834, o cenário da educação secundária começou a mudar, surgindo os primeiros liceus provinciais ao reunir disciplinas existentes nas capitais das províncias: o Ateneu do Rio Grande do Norte em 1835, o Liceu da Bahia e o da Paraíba em 1836. Outros liceus provinciais foram sendo estabelecidos, embora sem alcançar o mesmo desenvolvimento dos colégios particulares de ensino secundário que surgiram como resultado do Ato Adicional.

Vieira e Gomide (2013) citam que em meados do século XIX, o cenário político brasileiro foi marcado pela ascensão do Gabinete da Conciliação, liderado pelo Marquês do Paraná. Com a nomeação de Luiz Pedreira do Couto Ferraz como ministro do Império em 1854, surgiu a oportunidade para uma ampla reforma educacional. As poucas escolas normais do país detinham uma formação de professores deplorável e nível baixo para que bons profissionais fossem formados. O que gerou uma ação sob supervisão de mestre mais experientes para a fortificação do professorado para as escolas elementares da Corte.

O regulamento aprovado por Ferraz, intitulado "Regulamento para a Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte", era um documento abrangente dividido em cinco seções. As seções abordavam aspectos distintos do sistema educacional:

- **Inspeção dos Estabelecimentos Educacionais:** Estabelecia normas para a supervisão de escolas públicas e privadas.

- **Instrução Secundária Pública:** Definia os currículos e as diretrizes para o ensino secundário oferecido pelo Estado.
- **Ensino Primário e Secundário Privado:** Regulamentava as instituições educacionais particulares, garantindo a qualidade do ensino.
- **Faltas de Professores e Diretores:** Estabelecia consequências para faltas e negligências de educadores.
- **Instrução Primária Pública:** Dedicava-se especificamente ao ensino fundamental oferecido pelo Estado, detalhando seus objetivos e metodologias.

Essa reforma educacional representou um passo significativo na modernização do sistema educacional brasileiro, estabelecendo diretrizes e padrões que influenciaram o desenvolvimento da educação no país nas décadas seguintes (Ghiraldelli, 2005).

Peres (2005) explica que naquele momento havia uma outra preocupação relativa ao distanciamento da elite para o povo, sendo que o Império acabou ficando desprestigiado, mas isso só aconteceu pelo número de matrículas registrados nos documentos imperiais, em torno de 8600 matrículas de alunos que desejavam cursar as escolas superiores e das profissões liberais, sendo que a grande parte destes estudantes eram clientela do patriarcado rural e da burguesia que buscava ascensão social

A partir desse momento, durante a transição para a era da República no Brasil, particularmente durante as reformas educacionais conduzidas por Benjamin Constant em 1890 e Rivadávia Correia em 1911, a influência dos princípios do positivismo era presente. A educação pública enfrentava desafios em lidar com as especificidades e diferenças regionais do país, enquanto a falta de professores qualificados era uma questão crucial a ser enfrentada.

A imitação de práticas educacionais dos Estados Unidos e da Europa permanecia, revelando uma abordagem desprovida de realismo social e filosófico em relação à educação nacional. Documentos importantes, como os renomados Pareceres de Rui Barbosa de 1882 e 1883, pleiteavam reformas educacionais que muitas vezes não se adequavam plenamente à realidade brasileira, agrupando elementos de diversos contextos sociais, como a Inglaterra, a Alemanha e os Estados Unidos. A cada nova reforma instalada, havia uma intenta de inovação através do emprego de filosofias e moldes estrangeiros, muitas vezes descuidando da realidade nacional. Essa abordagem versava com um raciocínio simplório que buscava alterar a realidade por meio de reformas educacionais (Saviani, 2021).

Ghiraldelli (2005) explica que em 1879, o Decreto 7.247, proposto pelo ministro da Justiça e professor da Faculdade de Direito de São Paulo, Leôncio de Carvalho, implementou uma significativa reforma educacional no Brasil. O decreto estabelecia a liberdade de ensino em todos os níveis, do primário ao superior, incluindo o magistério.

De acordo com o decreto, qualquer indivíduo que se considerasse qualificado para ensinar poderia fazê-lo, apresentando suas próprias ideias e métodos. No entanto, o decreto também determinava que a atividade de magistério era incompatível com cargos públicos e administrativos. Os cursos secundários e superiores tornaram-se livres, ou seja, não havia mais um currículo obrigatório. No entanto, os estabelecimentos de ensino deveriam realizar exames finais para avaliar o aprendizado dos alunos.

Esse sistema de exames finais ainda é utilizado em instituições públicas brasileiras, como nos vestibulares. Isso demonstra a dificuldade de implementar um ensino secundário eficaz sem alguns parâmetros estabelecidos.

Para Vieira e Gomide (2013) na época da Proclamação da República, notadamente durante as reformas educacionais de Benjamin Constant em 1890 e de Rivadávia Correia em 1911, observou-se a compleição da influência dos princípios positivistas. Na área da instrução pública, as peculiaridades do país e suas diferenças regionais não recebiam a devida atenção, com destaque para a escassez quantitativa e a falta de qualificação dos professores. A tendência de arremedar o que acontecia nos Estados Unidos e na Europa persistia, despontando a ausência de um realismo social e filosófico na investida da educação nacional. Estudos densos, como os encontrados nos renomados Pareceres de Rui Barbosa apresentados em 1882 e 1883, defendiam reformas educacionais pouco adaptadas à realidade brasileira, incorporando subsídios originários de diversas esferas sociais, como a Inglaterra, a Alemanha e os Estados Unidos. A cada nova reforma implementada, buscava-se introduzir filosofias e modelos a serem seguidos, negligenciando a realidade do país, ou ainda, como reflexo dessa mentalidade ingênua, tentava-se modificar essa mesma realidade por meio das reformas educacionais propostas.

Ou seja, a Constituição de 1891 estabeleceu o sistema federativo de governo e aplicou a descentralização do ensino, o que deu prerrogativa a União de criar suas próprias instituições de ensino.

No decorrer do Império e as primeiras décadas do regime republicano, a influência francesa imperou na cultura brasileira. Os aperfeiçoamentos educacionais

mostravam a preferência dos seus autores pelos padrões europeus, muitas vezes não apropriados à realidade do país. Após a Primeira Guerra Mundial, as influências estrangeiras no Brasil sofreram expressivas mudanças.

Entendendo o que se passou no Brasil imperial, se faz necessários uma nova separação de períodos, entendendo que a República e a Educação no Brasil apresentam novos dados e necessita de uma acomodação na investigação até esse momento, por essa razão, o próximo tópico colocará uma visão sobre a formação de professores, agora, no Brasil republicano.

1.5.2 O Brasil e sua educação na Primeira República: Era Vargas e o nascimento dos ministérios de educação e saúde

Entendendo que o Brasil naquele momento passava para uma nova transição, o advento de uma nova reforma fervilhava os ânimos daqueles que iniciavam suas vidas na docência, isso porque a estabilidade de um cargo parecia estar muito mais coesa do que os anos antecessores a criação de um novo modelo, advindo do momento europeu, de educação, segundo Saviani (2021) fala dos “Grupos Escolares” que agora eram resumidos pela questão dos mestres e dos métodos iniciada em 1890 pela Escola Normal.

Essa era uma adaptação de métodos as necessidades referentes a nação, se baseava na observação de como a educação era realizada em países como Alemanha, Suíça e Estados Unidos, pensamento que corroborava para a instalação de “escolas-modelo” de 2º e 3º graus.

Palma Filho (2010) informa que as reformas se separaram da seguinte maneira:

- Reforma Benjamin Constant (1890);
- Código Epiácio Pessoa (1901);
- Reforma Rivadávia Correa (1911);
- Reforma Carlos Maximiliano (1915);
- Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz (1925);

Todas essas reformas se deram dentro da Primeira República e boa parte delas apresentavam a reforma geral dos ensinos primários, secundários e o ingresso ao ensino superior, o que muitas das vezes detinha um corpo docente de leigos, particulares e religiosos. Além disso, muitos desses sistemas inovadores eram compostos por currículos ora muito eruditos ora não havia formalidade sobre a

presença e nem a valorização de um diploma, gerando uma proliferação de cursos sem qualidade alguma, dando importância a bacharéis e doutores.

Para que se tenha ideia sobre essas ações, as “escolas normais” muitas das vezes eram prioritariamente reunidos em um só prédio e detinha a separação feminina e masculina de classes multisseriadas, as chamadas classes isoladas e uni-docentes (Saviani, 2021). Essas escolas foram deflagradas pelo estado de São Paulo e se disseminou pelo interior do estado. O que gerou 101 escolas, 24 na capital paulista e 77 no interior, o que fez com que o modelo fosse seguido por outros estados da federação.

Tal pioneirismo fez com que Minas Gerais, Paraíba, Rio Grande do Norte, Espírito Santo, Santa Catarina, Paraná, São Luís do Maranhão, Bahia e Mato Grosso criassem seus sistemas educativos baseados no civismo, disciplina e seriedade vistos e visitados pelos responsáveis educacionais de cada um dos estados.

Dentre as reformas, a mais contundente e que teve bons resultados é a de 1915, ela foi considerada a mais inteligente, isso porque era a que priorizava a qualidade do ensino, principalmente a do ensino secundário e o preparatório ao ensino superior, é a partir daqui que a formação de professores começa a tomar forma e se mostra necessário, haja visto que durante a Primeira República dois movimentos ditaram as reformas, foram os do entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico segundo Ghiraldelli (2005). Estes foram movimentos que aventavam a abertura de escolas e a preocupação aos métodos e os conteúdos ensinados. Os movimentos tiveram a sua importância pela questão da 1ª Guerra Mundial, seria esse o ideal da abertura e aperfeiçoamento das escolas, entretanto, as preocupações se voltaram ao nacionalismo e a um patriotismo de uma nova forma de vida e, assim, um novo sentido de escolarização.

Em 1920 a pressão pela educação se desdobrou em meio a esse nacionalismo dentro dessa grande Primeira Guerra, uma escolarização dentro da ideia de “republicanização da República”, algo que não se apresentou bem diante da sociedade e que havia sido prometido no fim do Império. Nesse momento, o Brasil apresentava ainda um alto índice analfabetismo, sendo que 75% da população em idade escolar mal havia estado em uma escola ou visto alguma em pleno funcionamento (Ghiraldelli, 2005).

Esse era um momento delicado da educação brasileira, sendo que outro problema latente era a de falta de professores até os anos de 1920, somente com

Sampaio Dória é que essa preocupação passou a ser colocada como principal discussão nas reformas ou novas diretrizes apresentadas para educação. Segundo Palma Filho (2010):

Essas reformas, resultantes do ensino primário e normal, foram propostas dentro do espírito liberal e no quadro já mencionado do chamado entusiasmo pela educação e do otimismo pedagógico. de um modo geral, preocupam-se em ampliar as oportunidades educacionais e renovar os métodos de ensino nos termos do movimento da escola nova. As reformas foram lideradas por um grupo de pessoas que, a partir dos anos 1930, tiveram participação ativa nos movimentos de renovação educacional, iniciado com a publicação do “Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova”, em 1932. Trata-se de propostas de mudança no campo educacional, originárias do clima de discussões geradas pelo “entusiasmo pela educação” que superestimaram o papel da educação no processo de renovação social do Brasil. Advém disso a denominação de “otimismo pedagógico” dado a esse ciclo de reformas estaduais que teve, na reforma realizada em São Paulo, em 1920, por Sampaio dória, um marco inicial importante... [...] (p. 80).

Esta reforma não caiu bem para o magistério que o rejeitou por completo. O autor dela havia proposto a redução do ensino primário obrigatório e gratuito para 2 anos, uma reforma que apresentava movimentos reformistas contraditórios e que teve uma curta duração.

É perceptível que o esforço da Primeira República não foi suficiente quando se trata da expansão das oportunidades, isso ocorreu em meio ao crescimento populacional em idade escolar, além disso, a pedagogia ensinada naquela época era de uma consciência pouco reflexiva, ou seja, de poucas preocupações com o ensino e a aprendizagem, sendo que os alunos se espelhavam apenas na observação do comportamento do professor e era repetida por eles, o conhecido *Ratio Studiorum*.

Somente a partir de 1920 é que os avanços foram vistos com a nova pedagogia ou pedagogia da Escola Nova lido e referenciados através das leituras do filósofo norte-americano John Dewey. É a partir daqui que o termo abrigado ‘escolanovismo’ é apresentado. O fim da República Velha é visto como o declínio do coronelismo nacional, iniciando a Era Vargas, momento que contextualiza a educação brasileira entre os anos de 1930 até 1937. Um período em que nasce o Ministério da Educação e as Reformas dos ensinos Secundários e Superior, o que segundo Palma Filho (2010):

Uma das consequências mais importantes da quebra da bolsa de Nova Iorque, ocorrida no ano de 1929, foi a impossibilidade do governo brasileiro de continuar sustentando a política econômica, adotada a partir de 1910, em relação ao café. este fato, somado a uma

série de outros descontentamentos, de que fora palco a nação brasileira durante o período de 1920 a 1930, culminou na chamada revolução de 1930, tendo à frente o político gaúcho Getúlio Vargas. [...] foram muitas as iniciativas tomadas por Getúlio Vargas durante o governo provisório (1930-1934) no terreno da educação. em 14 de novembro de 1930, criou o ministério da educação e da Saúde Pública, nomeando como seu titular o jurista Francisco Campos. Normalmente, os historiadores dividem o período que Vargas esteve à frente do governo federal em duas fases: 1930-1937, que corresponde ao que se convencionou chamar de 2ª República; e 1937-1945, conhecida como 3ª república. (p.85-86)

Segundo Saviani (2021) o fim das ideias feudais, do ideal monárquico só se viu a partir de importantes mudanças relacionadas as revoluções pelo mundo, principalmente a industrial. Isso se deu no Brasil a partir do momento do deslocamento da economia nordestina e açucareira para o Centro-sul cafeeira, aproximando-se da então capital federal, Rio de Janeiro. É importante destacar que essa economia fez com que as estradas de ferro fossem criadas trabalhando intensamente entre o sul fluminense até o centro-oeste paulista, elucidando o crescimento e nascimento de novas cidades e a transformação de distintas províncias, mas esse crescimento pouco durou e em 1930 é que a virada de tudo ocorreu.

A República do Café com Leite fora estabelecida em meio as forças paulistas e mineira, entretanto, o mais importante é que entre 1930 e 1945 muita coisa aconteceu no cenário político referente a democratização e a ditadura militar, falamos sobre o 1º e o 2º governo Vargas onde uma nova constituição foi elaborada e promulgada, quando em 1945 uma ditadura trouxe um “estado novo”. Porém, em meio a uma turbulência muito grande entre revoluções estaduais e uma grande guerra, Vargas não estava desatento a educação nacional, pois Ghiraldelli (2005) explica que foi trazido a público um plano de 16 itens para a reconstrução nacional e no tópico 3º havia pontos importantes sobre as reformas educacionais previstas, uma difusão intensiva do ensino público, abrangendo o técnico-profissional com a colaboração dos estados.

Esse foi um programa que passou pelas mãos de 3 gestores que comandaram o mais novo criado Ministério da Educação e Saúde Pública, são eles: Francisco Campo, Washington Pires e Gustavo Capanema, uma transição que se deu desde o Estado Novo e foi encerrado em 1945 com o fim da ditadura neste mesmo estado. Foi a partir da criação de novos decretos (19.850 e 19.851) é que nasceram o Conselho Nacional de Educação e a regulamentação e organização do Ensino Superior no

Brasil. Além destes, o decreto 19.852 organizou e regulou a Universidade do Rio de Janeiro, já o decreto 19.890 é quem agilizou o ensino comercial e profissional.

Saviani (2021) cita que Francisco Campos é quem foi responsável pela nova ordem dentro do novo ministério, isso ocorreu pelas suas ideias escolanovistas e o desejo pelo progresso nacional. Além deste, outros decretos foram responsáveis por estabelecer novas perspectivas a educação brasileira:

- Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino secundário;
- Decreto n. 19.941, de 30 de abril de 1931, que restabeleceu o ensino religioso nas escolas públicas;
- Decreto n. 20.158, de 30 de junho de 1931: organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências;
- Decreto n. 21.241, de 14 de abril de 1932: consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário.

Entre os anos 1930 e 1945 a Associação Brasileira de Educação, criada em 1924, já havia realizado a sua V Conferência Nacional de Educação e tiveram suma importância no anúncio das novas pedagogias revolucionárias, como o Manifesto dos Pioneiros da Educação. Tal Manifesto esboçava a uma educação que se regularia na reconstrução da educação brasileira, dando ao povo e ao governo condições para a priorização da educação para a sociedade que no momento esboçava a sua saída de um país menos rural e mais industrial.

Segundo Saviani (2021), o Brasil seguia a sua tônica educacional com exemplos europeus de sistemas educativos, mas agora abraçava os programas norte-americano de ensino e formação de professores, assim:

[...] um aspecto que merece consideração específica foi a inserção, em meio às outras seis medidas de reforma do ensino, do Decreto n. 19.941, que introduziu, pela primeira vez na história da República, o ensino religioso nas escolas oficiais. Por meio desse decreto o novo ministro atendeu a uma insistente reivindicação da Igreja Católica. Qual o significado dessa aliança? Como explicar que um adepto do escolanovismo, ao assumir o posto de autoridade máxima dos assuntos educacionais da República, tenha tomado medida em benefício da Igreja Católica? Por um lado, essa situação não se configurava tão estranha, uma vez que estava respaldada por importantes precedentes históricos, como se pode ver pelos processos de restauração na Europa em meados do século XIX. O exemplo mais contundente desse fenômeno deu-se na França, onde a burguesia, após ter atacado violentamente a Igreja enquanto componente do “Antigo Regime”, a ela se aliou diante do temor do

avanço do movimento operário. E no Brasil das décadas de 1920-1930 também estava em causa esse temor num momento em que se procurava converter a questão social de caso de polícia, como fora tratada na República Velha, em questão política. (p. 196 e 197)

A presença da Igreja tinha um papel crucial como antídoto fundamental com base em sua doutrina social, posta na encíclica *Rerum Novarum*, escrita por Leão XIII em 1891 e reafirmada por Pio XI na encíclica *Quadragesimo Anno*, publicada precisamente em 1931 para celebrar os quarenta anos da *Rerum Novarum*. Além disso, a Igreja já estava encravada no plano de supremacia da burguesia industrial, como claramente expresso por Roberto Simonsen, que acreditava que a Igreja estava destinada a cumprir um importante papel elucidativo sobre as necessidades do país, explanando à massa que sofre que seu estado atual não é resultado de acasos, mas sim da opressão praticada pelas classes mais privilegiadas. A ela caberia também o papel de cultivar na sociedade, cada vez mais, "os sentimentos de caridade e solidariedade social, que sem dúvida constituem os mais belos princípios da religião de Cristo".

Já Ghiraldelli (2005) dedica as suas investigações falando que o Manifesto da Educação apresenta em suas diretrizes a insuficiência dos planos dos governos, uma não cientificidade na visão dos problemas educacionais até então. Esse foi um movimento de renovação que pretendia botar fim na segregação social, adequando as escolas para receber todo o povo que naquele momento estava migrando para uma sociedade urbano-social.

Segundo o autor, o documento de 1932 teve como premissa a variação da educação em função da reflexão sobre o momento social que o Brasil se encontrava, o Manifesto colocava-se contra o tradicionalismo e, agora, lutava para uma formação educacional mais socializada, palavras que reverberaram por causa de seus signatários e seus movimentos políticos em favor da educação ou de uma educação socialista que embarcava numa nova década, os anos de 1930 a 1945.

Palma Filho (2010) cita que é a partir desse trecho histórico que as reformas do ensino secundário e do superior tiveram efetivação, sendo que o primeiro seguia a tônica de ser um preparatório para o ensino superior, algo que era inovador para época, mas que destoava da ideia de uma educação primária forte e uma educação popular, um processo que se colocava a favor do capitalismo e da industrialização de um país que ainda se detinha em uma economia rural. Nesse momento a educação é vista como uma função social e um serviço político essencial em todos os níveis, que

deveria ser realizada pelo estado, mas com a colaboração de todas as instituições sociais.

Avançando nos anos, Vargas é eleito e a Constituição da República é promulgada em 1934, o enfraquecimento de algumas imagens é bem latente, enquanto outras opositoras se solidificava, como a de Luiz Carlos Prestes, associado ao Partido Comunista do Brasil e presidente da Aliança Nacional Libertadora. Entretanto, mesmo com as diferenças bem latentes dentro da política que fervilhava no país, um Plano Educacional era adotado e detinha questões profundas sobre quais seriam os novos rumos da educação, além da formação de professores o qual significou um reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino nas três instâncias: Primário, Secundário e Superior. Esse último detinha muitas deficiências e chamou a atenção para o estabelecimento de novas diretrizes para a formação de professores.

A ideia da “reconstrução educacional no Brasil” ainda não havia sido esquecida e o Manifesto da Educação ansiava pela importante parte integrante do desenvolvimento do Brasil. Vieira e Gomide (2013) citam que com a inserção do novo modo de produção econômica, sob a influência da agricultura cafeeira, da oligarquia e do latifúndio, o conceito republicano foi gradativamente fortalecendo-se, estimulando o surgimento da classe burguesa e o processo de urbanização decorrente da migração para os centros urbanos.

Saviani (2021) discorre sobre a situação do professorado na época, lembrando da questão da descentralização que era citada no Manifesto da Educação, nesse instante, a União é quem era responsabilizada pela estruturação da educação no país e apresentava uma educação superior que deveria ser capaz de romper com uma formação somente literária, agora, a ideia de formação docente estava sendo entendida para além da cultura, mas também voltada para os problemas e desenho social que a nação passava.

A década dos anos 1930 representou um marco categórico na estrutura política e econômica do Brasil, constituindo de forma definitiva o capitalismo no país, esse foi o apogeu de uma série de revoluções e levantes armados que, entre 1920 e 1964, buscaram instaurar diversas mudanças políticas e econômicas em relação à antiga ordem social oligárquica. Entretanto, economicamente, uma crise foi desencadeada pela falta de uma política governamental para sustentar o preço do café no mercado internacional. A superprodução e a estratégia anterior de manter parte do produto no

mercado para minimizar prejuízos não foram mais viáveis, resultando em uma queda significativa nas exportações de café e na restrição do capital estrangeiro. Politicamente, várias crises estavam evidentes, com destaque para a classe média, que crescia e reconhecia a marginalização das outras camadas sociais, incluindo a si própria. Além disso, o êxodo rural, as demandas dos operários, e os interesses dos militares e imigrantes, habituados a lutas trabalhistas, contribuíram para a situação complexa, fazendo com que a situação econômica exigisse um novo papel social as escolas da época, uma disparidade visível entre a educação e o desenvolvimento do país.

Ghiraldelli (2005) fala que a Constituição Federal de 1937 deu outro tom as reformas educacionais da década, um golpe de estado que implementou o Estado Novo foi considerado um verdadeiro erro, já que muitas ideias comunistas estavam margeando a sociedade que àquela altura sabia que precisava fazer valer seus direitos e deveres, desde as leis trabalhistas até o direito a educação completa e gratuita. O Congresso Nacional foi fechado e, a partir de então, o ditador começou a governar por meio de decretos-leis. Foi instituída uma censura rigorosa nos meios de comunicação, sendo estabelecido o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) para conter-se todas as expressões culturais. Francisco Campos redigiu a nova Constituição, fortemente influenciada pela constituição fascista da Polônia, culminando na criação de um estado corporativista.

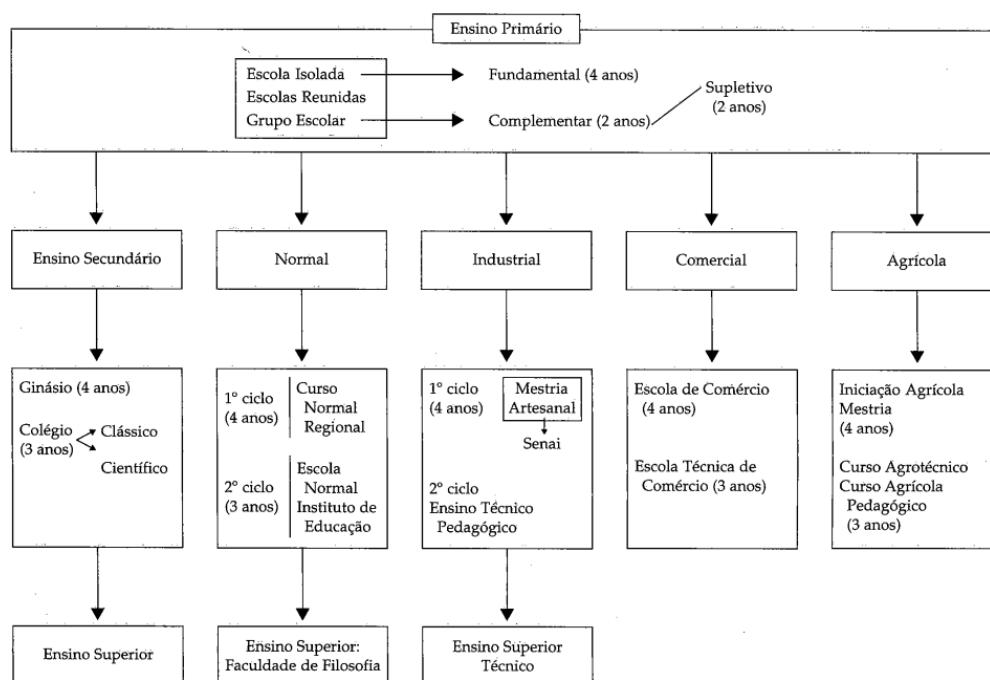
Já em 1942, o então ministro da Educação, Gustavo Capanema, estabeleceu à publicação de vários decretos-lei, sendo quatro deles editados dentro do Estado Novo. O decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942, estabeleceu a Lei Orgânica do Ensino Industrial. Poucos dias a seguir, em janeiro de 1942, o Decreto-lei 4.048 criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai). Logo, o decreto-lei 4.244, de 9 de abril de 1942, deliberou a lei orgânica do Ensino Secundário, e o decreto-lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943, construiu a lei orgânica do Ensino Comercial.

Após o golpe militar que derrubou Getúlio Vargas em 1945, o governo provisório estabeleceu novos decretos que trataram da lei orgânica do Ensino Primário e do Ensino Normal em 1946, junto disso, o país abria suas portas para um novo sistema, agora criara o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), além da criação das Escolas Agrícolas. Esse era um modo de fortificação daquilo que o governo de Getúlio tinha como intenção, já que a estruturação do empresariado

nacional era ativamente estimulada pela criação e reforma do ensino da época (Palma Filho, 2019).

Segundo Ghiraldelli (2005), o Brasil detinha esse detalhamento da educação até 1946:

Quadro 6 – Quadro Geral da Educação no Brasil até 1964



Forte: Ghiraldelli (2005).

A formação do professorado para as escolas primárias, secundárias, profissionais e superiores ainda era uma preocupação, entretanto, ela detinha um espaço quase invisível dentro dos imensos problemas que a educação ainda enfrentava ao fim da era Vargas pois, o desafio dos estados, territórios e Distrito Federal se apresentou logo de início, justamente pela providências que foram delegadas a eles. Para que isso pudesse ser real, recursos financeiros foram destinados através de Decretos-lei que cuidaram diretamente da formação de professores, da carreira docente, da remuneração e das normas para o preenchimento de vagas nas escolas solicitantes de profissionais da educação.

Saviani (2021) lembra que a formação de professores a nível da universidade era uma função educacional chave dentro do Manifesto dos Pioneiros, uma preocupação latente já que o número de professores leigos era muito alto nas escolas normais que aumentaram justamente no momento do crescimento industrial do país.

Vieria e Gomide (2013) lembram que a consolidação do Estado Novo não avançou como desejava o Manifesto do Pioneiros, um ideal que estabelecia a

separação da educação nacional em Educação Primária, Secundária e Superior. É nesse momento que os professores foram chamados para se profissionalizarem para o atendimento da demanda, o que gerou uma redefinição da formação docente que até então só atendia a uma educação arcaica que fora criada em 1830. Saviani (2021) diz que tal manifesto foi visto como anticristão, já que o documento propunha uma educação libertária demais para os olhos da igreja, que até aquele momento, sempre esteve à frente das formações educacionais gerais no Brasil. Nesse instante, uma ruptura significativa ocorreu, a separação dos renovadores e do grupo católico, uma decisão que fez o representante da igreja se retirar das conferências nacionais de educação.

Foi somente em 1946, em 2 de janeiro daquele ano é que o Decreto-lei 8.530 foi promulgado e apresentava a formação pessoal docente necessária para as escolas. Este tinha como intenção também, a habilitação dos administradores escolares para o gerenciamento dos institutos de educação e escolas normais. Assim, o primeiro passo foi dado quando a divisão foi estabelecida em dois ciclos, uma para a formação de regentes para o funcionamento nas escolas regionais com uma duração de quatro anos, enquanto o outro ciclo formaria em dois anos os profissionais que atuariam como professores primários para o exercício em escolas normais e institutos de educação, uma organização que reforçava a dualidade na formação de professores.

É preciso compreender que o modelo que se moldou até aqui, se mostrava moderno e com origens europeias bem aparentes, a formação de professores se amparava nas teorias, sejam nas jesuítas ao positivismo, mas é preciso entender que essa formação docente está historicamente traçada com vários outros modelos de cultura escolar que não são fáceis de se ver nos registros oficiais, somente com os estudos e discussões é que fica claro o que se entendeu sobre o campo da formação de professores até o fim dos anos de 1940 (Saviani, 2021).

Com a movimentação política que o país passava nos pós 2ª Guerra Mundial, o Brasil se apresentava com novos moldes de partidos e com algumas leis já bem definidas no campo do trabalho e da saúde. Vagas já havia criado um partido após a queda do Estado Novo e agora era um “importante aliado” na elaboração das diretrizes e bases da educação, mesmo assim, segundo Ghiraldelli (2005), novas lutas e movimentos populares foram quem ditaram a efervescente democracia sobre o direito de uma escola pública e ética. Apesar disso, desses novos ideários liberais, as

características autoritárias das ditaduras ainda eram muito aparentes e ditavam as movimentações políticas que estavam com sua imagem arranhada. Esse período apresentou uma transformação profunda socioeconômica no Brasil, um crescimento industrial que consolidou o desenvolvimento e o nascimento de novas demandas sociais, o que colocou a reforma educacional em um jogo que teve poucas respostas diante da necessidade que agora era aparente.

Mas o futuro reservava outros avanços, principalmente a partir de 1950, na política, já que o Partido Comunista Brasileiro agora era muito mais forte e representativo nos pensamentos educacionais e sociais da nação que havia acabado de passar por mais um golpe. Além deste, o agora Partido Trabalhista Brasileiro, criação de Getúlio Vargas, também marchava para uma área a qual jamais havia se imaginado na nação, estava entre as ações de direitos e deveres dos cidadãos e os sindicatos de trabalhadores que começavam as suas atividades e buscavam garantir direitos de boa remuneração, descanso, férias, entre outros pontos visto como importantes.

As décadas de 1940 e 1950 apresentaram uma grande expansão de cursos normais que funcionavam isolados, muitos eram abrigados em Institutos de Educação e se alocavam em São Paulo, estado em que a incrementação de matrículas nos cursos de formação de professores aumentou, mas isso só aconteceu a partir de 1954, quando esses cursos foram equiparados a um nível médio. Isso fez com que o exame para o acesso à educação superior fosse possível, destravando a modalidade profissionalizante para formação profissional superior.

Palma Filho (2010) cita que o período de redemocratização fez com que movimento populares crescessem e os resultados das eleições assustasse os mais conservadores, resultando na criminalização e cassação da legenda comunista que havia ganhado bastante terreno. Sendo assim, entre 1947 e 1955, a força da união do partido de Vargas e o PSD faz uma retomada de poder e acabou alocando muitos membros do destituído partido, algo que não caiu muito bem e fez com a votação de uma Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) e suas ideias progressistas fosse abortada. Em 1949 uma nova tentativa foi feita, mas sem sucesso.

Em 1951 um novo levante havia se mostrado pertinente, entretanto, o Senado da época informara os interessados que o texto havia sido extraviado e que era impossível a sua discussão, segundo Ghiraldelli (2005). Assim, a Comissão de Educação e Cultura do congresso reiniciou suas atividades e levou mais de 6 anos na

elaboração de um novo projeto, que em 1957 teve retomada e atingiu um novo status por causa de grandes mudanças e percepção sobre a educação nacional. Aqui Vargas já havia se suicidado e causado grande comoção.

Tais mudanças desencadearam discussões acaloradas sobre a educação no Brasil, um debate que era permeado pela gratuidade do ensino e a obrigatoriedade de o governo estar à frente de tudo. Um conflito desencadeado pelos defensores de um ensino público de qualidade e os partidários da escola privada. Desse modo, em meados de 1959, um novo Manifesto dos Educadores foi redigido e apresentava, como o anterior, ideias progressistas e que se debruçavam, agora, em uma pedagogia mais didática, com diretrizes escolanovistas e gerais dentro da política educacional. Esse era um manifesto que caminhava contrário ao monopólio educacional defendido pelos conservadores que acreditavam que o fim de uma educação privada e familiar desencadearia em uma sociedade corrompida e sem Deus.

1.5.3 Anos de chumbo e pouco avanço: A Ditadura Militar e a educação em jogo

Esse é um período que o Brasil discute e apresenta fortemente como o Regime Militar foi um momento difícil para a formação de professores e a homologação de uma escola que pudesse atender a demanda que o país precisava. Pois, somente em 1961 é que o projeto da LDBEN teve sua aprovação pela Câmara e o Senado, ela foi promulgada como a Lei 4.024/61, a primeira LDB que garantia a igualdade de tratamento diante do Poder Público e estabelecimentos oficiais, uma cobertura de que verbas públicas poderiam ser direcionadas para as redes privadas em todos os graus, uma derrota àqueles que desejavam profunda mudança e uma educação mais abrangente. Entretanto, a sensação de democracia não passou de apenas um evento, pois mesmo com eleição de Juscelino Kubitschek, o avanço industrial e a mudança da capital para Brasília, o Brasil não conseguiu usufruir de sua democracia, uma nova ditadura, em 1º de abril de 1964 pôs fim aos 18 anos de regime político democrático.

Segundo Ghiraldelli (2005), a formação docente ainda era um ponto explorado de maneira muito apequenada e o Regime Militar também não ajudou com muitas questões referentes a formação de professores. As invasões a diversas universidades por tropas militares e o medo tomaram conta de muitas esferas educacionais da época, atos como o da destituição de reitores, o incêndio de várias sedes da União Nacional de Estudantes, a transformação de Centros Acadêmicos em Diretórios fez

com que a representação da população fosse sufocada, foi período marcado no decorrer de duas décadas e pautada pela repressão.

Em termos educacionais, esse foi um dos mais difíceis momentos para o magistério, muita repressão, privatização do ensino, exclusão de uma boa parte da sociedade que não recebeu uma educação de boa qualidade, tendo como fundo a institucionalização do ensino profissionalizante sem qualquer ajuste ou ação de implementação, algo que gerou uma pedagogia apoiada no tecnicismo e propósitos que pressionavam o fim da mobilização do professorado diante de uma confusa legislação educacional.

Saviani (2021) fala que dentro desse campo educacional, os principais atos da educação se pautam em ações como o Projeto Rondon (voltado para expedição da região Norte do país por estudantes universitários); criação de uma comissão para análise da crise estudantil e possíveis mudanças no sistema educacional, mas voltada as universidades; O MEC e órgãos internacionais como assessores para a modernização da universidade brasileira são estabelecidos, planejamentos sobre o ensino superior e reforma do ensino médio também; Promulga-se leis federais como a nº 5.370, criando o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL); o Decreto-lei 252 com o objetivo de reformar a universidade e criar seus departamentos também teve andamento.

Entre 1967 e 1968 os maiores conflitos ocorrem, principalmente a do movimento estudantil com o regime que se colocava ultra autoritário e violento, entretanto, a Lei Federal nº 5.573 cria o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o que ajuda na estabilização de algumas ações formativas para o professorado e as matrículas no ensino superior. Contudo, em 1969, o Ato Institucional nº 5 (AI5) fez com que muitos dos professores que se tornaram referência na luta contra o regime são afastados e aposentados de seus cargos compulsoriamente, o que criou um clima hostil. Desse dia em diante, as lutas, revoltas e manifestações sofrem grande repressão fazendo com muitos pedissem asilo e fugissem para outros países.

Já em 1971, a Lei Federal nº 5.692 fixas as diretrizes e bases do funcionamento dos ensinos de 1º e 2º Graus, antigos primário e médio, o que tira a obrigatoriedade das provas de admissão e muda os anos de formação, obrigando o ensino de oito anos no 1º grau e o 2º passa a ser profissionalizante. Assim:

O Parecer 853, do Conselho federal de educação, relatado pelo Conselheiro Valnir Chagas estabelece a doutrina do currículo, indicando os conteúdos do núcleo comum, integrado por três matérias: Comunicação e Expressão; Ciências e Estudos Sociais. Define o conceito de matéria, como campo de conhecimento e estabelece o tratamento didático a ser dado às matérias curriculares: atividade, áreas de estudo e disciplina. anexo ao parecer está a resolução nº 8 do mesmo Conselho Federal de Educação, que fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo seus objetivos e amplitude. (Palma Filho, p. 117, 2010)

Segundo Saviani (2021) a formação de professores teve a sua primeira versão em um parecer efetuado entre 1962 e 1976, quando o Conselho Federal de Educação efetuou uma reforma no ensino, nos cursos de pedagogia e nas licenciaturas para a formação de professores. Mas é preciso contextualizar que a Lei 5.692/71 não apresentou em nada uma ruptura com a antiga LDB que já havia nascido arcaica, mesmo ela tendo em seu cerne o objetivo de formar profissionais potentes e que atingisse as necessidades sociais da época. O Congresso Nacional se portava como fantoche das grandes empresas e países que detinham o poder econômico dentro do milagre brasileiro. Os princípios liberais da Ditadura Militar incorporaram o racionalismo perverso do trabalho escolar e na adoção do ensino profissionalizante ao estabelecer novos modos de educação.

Nessa mesma década de 1970, os cursos de pós-graduação nasceram com o intuito de fazer circular estudos científicos críticos, um empenho para fazer com que a educação tecnicista tivesse fundamentos reais na política educacional daquele período. Esse espaço de circulação foi instalado na Ditadura Militar e era coordenada para que a segurança e o desenvolvimento fossem viabilizados como instrumentos dentro dos planos criados e promulgados pelo congresso nacional, é o Plano Nacional de Desenvolvimento (PND). Mais adiante foi criado o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) que se articulou com o Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT). Seus objetivos eram os de criar quadros de profissionais de alto nível que pudessem fazer com que os seus campos de industrialização do país fossem desenvolvidos e impulsionados para um crescimento. Tudo isso baseado em ideários e experiências americanas que levaram o país a desenvolver os departamentos de Pós-Graduação nas principais universidades do Brasil.

Para Ghiraldelli (2005), embora os resultados imaginados fossem o de sucesso, a criação desses espaços reverberou grandes estudos e pensamentos críticos que constituíram as pesquisas brasileiras, uma tendência que fez emergir estudos

significativos e consistentes sobre a educação e contrariou a necessidade apresentada como verdade para os militares. Nesse contexto, o maior erro da promulgação da Lei 5.692/71 foi a quebra das bases já solidificadas da formação profissionalizante que funcionava até ali muito bem, a transformação do 2º Grau em ensino profissional desativou a lei e fez com que as Escolas Normais fossem encerradas. Com o fim do curso de Formação de Professores que era dividido em 4 séries iniciais do ensino básico, nasce a habilitação do Magistério que ficou reservada para alunos que não apresentavam “notas suficientes” para serem habilitados em outras áreas fora das humanidades ou outros cursos superiores. Esse foi um dos golpes mais duros na formação docente nacional ao menos até a década dos anos de 1990.

Entre 1970 e 1980 o Brasil teve um considerável avanço sobre a literatura voltada para a Educação e a Formação de Professores, mas isso não nasceu de uma hora para a outra, ela foi percebida desde o ponto de vista qualitativo e o quantitativo. A educação foi entendida como um problema real, algo que foi realçado nas produções acadêmicas de teses e dissertações que viram e estudaram os problemas cruciais, foram escritos que se tornaram livros e pensamentos latentes nos educadores.

Os programas de Pós-Graduação é que foram responsáveis por esse avanço, já que até o fim dos anos 1990 o país havia consolidado um campo educacional muito grande dentro das instituições superiores de ensino.

Outra vez é possível entender que a Ditadura Militar fracassou em seu projeto educacional para a nação. A formação docente, para Saviani (2021) deveria ter passado por políticas de ensino superior e com diretrizes formuladas por uma sociedade politizada, a formação docente deveria ser o agente dos interesses conscientes da situação sociopolítica-econômica-cultural do Brasil.

Com o avançar dos anos, a sociedade brasileira se encontrava cada vez mais perdida e com a educação não era diferente. A seguir, entenderemos um pouco melhor como o Brasil começou a se desgarrar das mãos dos militares e iniciou a sua retomada e orgulho.

1.5.4 Da abertura Política e a educação Brasileira no fim da Ditadura Militar a Políticas de formação de professores no Brasil do século XXI

O AI-5 finalmente cai e a concessão de Anistia é efetuada para os exilados e presos políticos. O Brasil começa a se abrir politicamente, eleições diretas são conclamadas em 1982 e novos partidos nascem com a esperança de um lugar melhor de se viver, crescer e educar-se.

A organização e a mobilização do campo educacional nacional começam a se reerguer e após a Conferência da ONU em 1990, os órgãos internacionais percebem que a ação realizada para o desenvolvimento dos países mais pobres se tornou um grande problema. Sendo assim, entendeu-se que os anos de 1980 foi a década perdida, mas isso só foi possível ao perceber que os índices econômicos apontavam que havia pouquíssimo crescimento e a concentração de renda era somente de países considerados os mais ricos do mundo (Saviani, 2021).

Neste íterim, a política educacional do período de 1980 a 1994 teve três ministros, todos ainda com heranças militares e poucas ações no campo educacional. Além disso, a reforma da lei nº 5.692 e a edição da lei nº 7.044 fizeram com que a profissionalização no ensino de 2º Grau deixasse de ser compulsória; os números da educação apresentaram seus fracassos, já que na época, 7 milhões de pessoas não frequentavam a escola ou algum tipo de formação educacional e o analfabetismo era de 25,5%, segundo Palma Filho (2010).

No âmbito curricular, o Conselho Federal de Educação decidiu reestabelecer a possibilidade da disciplina de Filosofia de retornar ao currículo escolar, mesmo que de modo opcional. A partir dos anos 1990, as escolas do estado de São Paulo aproveitaram essa oportunidade e reintegraram as disciplinas de Filosofia, Sociologia e Psicologia na parte diversificada dos currículos. A decisão de incluir as três, duas, uma ou nenhuma delas cabia à escola.

Segundo Saviani (2021), neste mesmo momento nasceram a Associação Nacional de Educação (ANDE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). Estas entidades reuniram educadores para a sua vinculação profissional e formação de associações que se tornaram valiosos sindicatos de professores para uma luta que era antiga, a de uma formação digna e emancipadora, tanto para os professores de ensino básico quanto a nível universitário, uma aliança que tinha os seus prós e contras em meio a confiabilidade de seus direitos, uma organização que contava com lideranças proativas e que inquiriam melhores salários e condições de trabalho. Tais ações destinaram uma Comissão organizadora que foi constituída por educadores

que eram contra a Ditadura Militar, mas que foram responsáveis por receber recursos financeiros para a realização de eventos que contaram com o apoio financeiro do governo federal e a participação de educadores que faziam oposição ao regime militar, mas que apresentavam um bem comum para o futuro da educação nacional.

Esse movimento era muito forte e organizado, mas foi marcado por diversos problemas, contradições e ambiguidades. Uma parte dos profissionais era de origem e tinha uma influência bem grande na burguesia brasileira, uma parcela que decorria de um certo radicalismo em suas posições ao defender os interesses de natureza mais corporativa, enquanto uma outra parte dos profissionais docentes entendia que a relação burguesia e proletariado era autoritária e não atendia de maneira contemplativa as necessidades do proletariado, do povo e daqueles que ansiavam por uma liberdade mais democrática e progressista, o que acabou gerando diversas greves nas escolas públicas, uma pressão que não avançou e fazia com que a educação e a formação dos alunos fossem precarizadas.

Ghiraldelli (2005) cita que entre 1985 e 1992 a republicanização do Brasil passou por importantes etapas com a gestão de José Sarney, Fernando Collor de Mello, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, esse último teve dois mandatos. Somente Collor e Fernando Henrique tiveram votação popular direta, sendo que em 1996 tivemos uma importante consolidação sobre as leis educacionais nacionais, um tempo em que a nova democracia nascera como um período de maior liberdade e de um respeito perante a diversos setores da sociedade. É importante frisar que nessa mesma conjuntura, o debate sobre a política educacional, a luta de ideias pedagógicas e a legislação estavam sendo trabalhadas diante de uma situação econômica desfavorável, a alta taxa de desigualdade e de concentração de renda era quem dava o tom.

Palma Filho (2010) menciona que a Constituição Federal de 1988 instituiu a competência da União para a aprovação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mas seu rascunho foi uma ação da Câmara Federal que foi apresentada para a criação de um sistema nacional de educação que demarcaria a educação fundamental e reformularia o Conselho Nacional de Educação (CNE). A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) modernizou na criação de um sistema que integrava diferentes serviços educacionais do país, além disso, a mudança na estruturação do Conselho Federal de Educação garantiu uma maior autonomia nos 83 artigos distribuídos em 10 títulos. A partir de 1989, outras emendas foram

recebidas, totalizando um texto de 175 artigos que foram aprovados em junho de 1990; mais de 30 entidades da sociedade civil contribuíram com as propostas para um novo texto da Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDBN).

Ghiraldelli (2005) cita que o texto era bastante detalhado e, em muitos de seus escritos, havia algumas complexidades como a subordinação do MEC ao Conselho Nacional de Educação (CNE), a História da Educação dentro do 10º artigo que também previa a existência de um órgão de articulação e consultoria, além Fórum Nacional de Educação. Mas o que era claro é que mesmo vivendo em uma nova democracia, a subordinação do MEC aos órgãos colegiados tinha como intuito o afastamento da realidade da educação no território nacional, o que gerou uma forte reação do Poder Executivo Federal a essas investidas. Para tanto, a eleição de Fernando Henrique Cardoso fez o projeto ser arquivado pelo Senado Federal, mesmo tendo sido aprovado na Câmara dos Deputados.

Outro dado importante sobre a LDB e sua solidificação eram as denúncias dos sentidos de privatização que as leis estavam tomando, a política educacional brasileira estava sendo duplamente direcionada: um lado se colocava em uma escola de bom nível, mas de alto custo e paga para as classes sociais mais abastadas, enquanto a outra apresentava uma escola mal estruturada, desaparelhada, distante, insalubre e altamente burocrática para os filhos dos trabalhadores do Brasil profundo. Além disso, ambos apresentavam uma proposta de remuneração muito baixa para o professorado, sem institucionalização de sua formação, algo que impediria a criação de políticas públicas para a formação docente e decente no país, uma espécie de educação “invisibilizante”.

Somente após longas e difíceis discussões, em 1993, é que a Câmara Federal aprovou um projeto que substituiu a LDB anteriormente feita. A sua análise se estendeu até fevereiro de 1995 e passou por várias apreciações, algo que estabeleceu uma sólida interlocução com o Fórum de Defesa de Escola Pública, órgão que pressionava o estabelecimento de uma lei que fosse forte e contemplativa para a educação e a formação de professores naquele momento. Alguns deputados e senadores realmente se dobraram para que a LDB tivesse realmente uma revisão e compreensão possível, a fim de melhorar o projeto original que havia vindo da Câmara Federal, o que levou o seu encaminhamento ao Plenário do Senado, em 12 de dezembro de 1994 (Saviani, 2021).

É necessário salientar que a partir de 1985, o Brasil vivenciou um processo de democratização que gerou uma nova Constituição Federal de 1989, uma carta magna que resultou em intensos debates e pressões de diferentes setores da sociedade. Nesse contexto, a Educação ganhou notoriedade e foi colocada como um direito social fundamental, ao lado da saúde, do trabalho, do lazer, da segurança e da previdência social. Outros itens também incorreram dentro do texto constitucional, mas o dever da família, da sociedade e do estado foram os que pautaram a seguridade à criança e ao adolescente sobre o direito de ter uma educação digna (Ghiraldelli, 2005).

A LDB foi fruto de debates e pressões sociais que refletiram a luta pela garantia de um ensino público e gratuito. Embora a versão final dela não atendesse integralmente ao que foi idealizado pelos defensores da educação pública, a popularidade dela se fez presente e notável, o que evidenciou a importância da participação social na construção das políticas educacionais. O processo da efetivação da LDB revela as tensões e as lutas políticas e seus grandes interesses, já que a sua construção se tornou um sistema educacional em um contexto de transição democrática (Saviani, 2021).

A discussão da LDB foi levada para o Senado Federal para apreciação e fica até 1995, provendo diversas audiências públicas, solidificando os diálogos com a Câmara e o Fórum de Defesa da Escola Pública. Finalmente aprovada no Senado, a Câmara recebe o texto substitutivo para a sua leitura. Seu projeto tinha uma espinha dorsal que agradava a todos os partidos, resultando numa aprovação sem vetos. A lei nº 9394/96 é aprovada em 20 de dezembro de 1996 e recebe o nome de seu idealizador, Darcy Ribeiro.

Apesar da criação e todo o diálogo feito para assegurar a LDB e o seu alcance, a criação de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério não foi o suficiente, ela acabou por prejudicar a sua eficácia, já que fez com que a Constituição de 1988 não fosse de fato abrangente quando se tratava dos recursos financeiros para a criação de fortes políticas públicas educacionais.

Segundo Ghiraldelli (2005), a controvérsia se deu na formação de professores, já que a LDB estabelecia em seus altos, a formação superior como requisito geral, mas abria exceções para professores da educação infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. Ela se manifestava na manutenção do curso de pedagogia, na

criação de um substituto para habilitação do magistério e na criação de Institutos Superiores de Educação (ISE).

Em suma, a apreciação da LDB trouxe várias inovações, ela representou um avanço significativo sobre a legislação educacional brasileira ao estabelecer a sua coordenação ao Ministério da Educação para o desenvolvimento de uma política nacional. A lei atribui a União a responsabilidade pela criação do Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecendo um sistema colaborativo entre os entes federativos, artigo 9º que foi aprovado pelo congresso nacional, fazendo com que as diretrizes para a educação básica (infantil, fundamental e médio) fossem norteadoras dos currículos e seus conteúdos. Destaca-se ainda a valorização dos profissionais de educação, a inclusão de pessoas com deficiência nos diferentes níveis de ensino e a obrigatoriedade do ensino fundamental de 9 anos.

No ano de 1996, o então governo do país implementou a Emenda Constitucional nº 14, estabelecendo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental do Magistério (FUNDEF) com a intenção de destinar recursos específicos para o ensino fundamental, garantindo 15% do orçamento dos estados, município e Distrito Federal para aplicação na educação. Normas Gerais foram estabelecidas para a distribuição dos recursos, incluindo o número de alunos matriculados, além disso, 60% deste recurso teve como direcionamento o investimento na capacitação dos profissionais de educação que não eram totalmente formados (Palma Filho, 2010).

No Brasil, o ideário por um PNE sempre foi uma constante ao longo da história da educação do Brasil, intensificando-se nos momentos mais conturbados da nossa política constitucional e legislativa. Desde 1962 foi proposto um PNE durante a primeira vigência da LDB e só após passar por várias modificações dentro da Ditadura Militar, em 1996, é que esse horizonte foi alcançado, ou seja, esse progresso educacional foi realizado a fim de visar um recurso que abrangesse não só o desenvolvimento da educação, mas também a formação dos professores.

Mas é necessário compreender, segundo Ghiraldelli (2005), que o professor de educação básica no Brasil sempre foi visto como uma profissão, até o início da década de 1970, vantajosa, entretanto, após a criação de sistemas de Pós-Graduação, a inversão entre a licenciatura e o bacharelado mostraram uma erosão e abalo visível na docência básica. O século XX mostrou isso com a aprovação da LDB e a justaposição do ensino primário, fundamental e o médio. Essa transição de um

professor para vários permitiu a criação de ISE para a formação de professores que poderiam lecionar dentro do ensino primário e nas primeiras séries da educação fundamental. Entretanto, essa formação de professores com apêndices de bacharelado herdados da LDB de 1971 já não cabia para o fim do século XX, esse modo nuclear de formação da Ditadura Militar esboçava uma tentativa de reorganizar a formação, mas as dificuldades de adaptação e criação de ISE e a desvalorização salarial do magistério apresentaram maus resultados. As médias salariais e a más formações eram muito insuficientes, já que a média mundial se colocava num patamar muito maior que a nossa e em comparação aos países latinos. Os professores com baixos rendimentos monetários desestimulavam a criação e a implementação de Institutos de Educação, além de uma política de valorização da profissão, algo que foi fundamental e marcante para a formação do professor de Ensino Básico depois da promulgação da Lei 9.394/96.

Gatti (2021) nos lembra que somente a partir dos anos 2000 é que as Políticas de Formação de Professores tiveram realmente a sua aparição e necessária realização, pois:

Em 2002 o Conselho Nacional de Educação (CNE) formulou Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores válidas para todas as licenciaturas que deveriam a elas se adequar. Propunha: a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor; a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento; a prática presente desde o início do curso, e, flexibilidade para que cada instituição formadora construísse projetos inovadores com identidade própria. Poucas licenciaturas de fato se pautaram por essa Resolução do CNE, continuando com a oferta na perspectiva de um bacharelado como mostram pesquisas posteriores. (Gatti, 2015). Justamente pela constatação de problemas continuados na oferta dos cursos de graduação para a formação inicial de professores é que o CNE elabora estudo que está consolidado no Parecer CNE/CP 02/2015 de junho desse ano, que, com suas análises, fundamentou a Resolução CNE/CP 02/2015 (Brasil, 2015 e 2015a), de julho do mesmo ano, propondo novas orientações para os cursos de formação inicial e continuada de professores, revogando a Resolução CNE/CP 01/2002. (Gatti, 2021, p. 2 e 3)

É nesse ano que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nasce como resolução para a formação de docentes de educação básica, uma proposta que foi amparada por implicações éticas relacionadas a equidade e diversidade, o que incluiria uma identidade própria relativa as licenciaturas, que quando criadas, deveriam ter seus conhecimentos específicos e didáticos usando a ciência e o

reconhecimento das instituições de educação básica como espaços importantes para a formação dos professores.

Gatti (2019) comenta que desde a virada do século 21, o Brasil vem apresentando um marco significativo ao garantir a ida de crianças de 7 a 14 anos as escolas do país, a sua obrigatoriedade sempre foi um desafio no passar dos anos do fim do século passado. Nesse tempo foi possível ver esse aumento do nível de instrução da população, um progresso que foi impulsionado não somente pelo crescimento econômico e o aumento da renda familiar, mas também pelas mudanças sociais e estruturais, além da distribuição de renda aos que mais precisavam.

O país também apresentou uma nova demanda de profissionais de diversas áreas de atuação, isso fez com que uma remodelação fosse incorporada à LDB, sendo assim, a educação infantil teve um grande salto em relação as matrículas, enquanto a educação básica teve uma incorporação de milhões de crianças ao seu sistema, o que demandou uma nova leva de professores. Dentro dos anos 2000, o CNE instituiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da educação básica, porém, essa mesma resolução sofreu uma parada devido a pandemia de Covid-19, modificando somente o funcionamento geral das instituições educacionais, mas isso ocorreu somente no magistério e na educação básica, enquanto em outras áreas as mudanças ocorreram de maneira comum (Gatti, 2021). Essa é uma complexidade que coloca em difícil compreensão as alterações curriculares, principalmente nas licenciaturas, até porque há um consenso em falta com relação a uma abordagem formativa para os professores de educação básica, além do real valor atribuído pelos profissionais do ensino superior a um curso de graduação com essa vocação específica, integradora e com traços distintos.

Gatti (2021) ressalta que mesmo o CNE tendo apresentado esforços para promover mudanças na formação de professores em seu início de exercício, o MEC implementou políticas para tratar das dificuldades e complexidades da educação básica; aumentou a disponibilidade de cursos de licenciatura, aprimorou a qualidade das formações docentes e valorização da carreira com a promulgação da Lei do Piso Salarial Nacional do Magistério em 2008, tendo como esperança a atratividade e a melhora das condições salariais dos professores. No entanto, até os dias de hoje o impacto da maioria das políticas de formação de professores de educação que estão voltadas a isso não são tão perceptíveis e dificilmente são cumpridas como mandam as leis educacionais.

A diversidade de situações presentes pelo Brasil e as suas redes de ensino são imensas, tanto na disparidade financeira, mesmo sabendo que o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) tem um papel fundamental na redistribuição de recursos para a educação básica e a valorização dos professores, muitos governos estaduais e municipais não conseguem, ainda, implementar efetivamente as medidas sobre a carreira e o piso salarial nacional dos professores. Por isso:

Políticas são construções negociadas, não se situam como racionalidade linear, despojada de valores e interesses, e, mesmo que elas se apresentem como partindo de políticas já existentes em perspectiva cumulativa, o uso de ajustes em seus termos, objetivos e processos “pode levar a resultados potencialmente não previstos” neles sendo possível que atuem processos de “contestação, compromisso e negociação entre os diferentes atores e suas motivações em competição” [...] podendo resultar, ou não, em proposta que rompe com ideias anteriores. São relações complexas e que podemos observar, por exemplo, no aperfeiçoamento proposto sucessivamente em nossos modelos de avaliação do desempenho escolar, SAEB, Prova Brasil, ENEM e ENADE, e de produtividade acadêmica, em governos de orientações diversas, mas, com a proposta básica de continuidade de uma política avaliativa que vai se revelando cada vez mais métrica. Também, esse processo de ajustes está nos fundamentos da Resolução CNE/CP 2/2015 [...] em suas justificativas e proposta de sintetizar várias legislações das últimas décadas, o que sinaliza cumulatividade, sobre formação de professores ajustando-as às necessidades atuais, embora seus desdobramentos em práticas ainda esteja em aberto, abrindo um leque de possibilidades (Gatti, 2019).

A mudança do governo federal em 2003 e a emergência de novos grupos de influência para novas visões com relação a educação e a formação de professores e as exigências propostas para a implementação dos ISE resultaram na paralisação de propostas, tanto da LDB em relação a novas estruturas de formação de professores quanto ao que foi proposto pelo CNE em 2002 para o desenvolvimento curricular na área. Já em 2004 cria-se a Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais de Educação Básica, uma maneira de ofertar a formação de professores para os profissionais que já atuavam na rede pública de todo país e tinha como braço formativo as instituições públicas de ensino superior, as comunitárias e sem fim lucrativo, além de institutos federais, ciência e tecnologia, totalmente coordenadas pelo MEC e as diversas secretarias do órgão.

Segundo Gatti (2021) com a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, nasceram novos Fóruns Estaduais de Permanência de apoio à formação de professores, programas de formação inicial e complementar

e ofertas de licenciaturas a partir da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Essas e mais ações estavam dentro das propostas apresentadas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Junto a isso, na primeira década do século XXI, é preciso destacar a expansão das matrículas para as licenciaturas, mas via Educação a distância (EaD) e a criação de três programas voltados a licenciatura que não foram voltadas especificamente a formação de professores de educação básica, mas que influenciaram diretamente na permanência e ingresso ao ensino superior, são eles. O Fies (Fundo de Financiamento Estudantil), o Prouni (Programa Universidade Para Todos) e o Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais). Estes são programas que impactaram diretamente o acesso à educação superior e a sua modelagem, entretanto, o não monitoramento adequado dessas políticas de implementação não foram tão aclaradas, o que dificultou o seu acompanhamento e evolução.

Ao refletir sobre os caminhos da educação no Brasil e as políticas de formação de professores, é importante trazer a luz a descontinuidade das ações políticas, isso ocorreu justamente pela mudança na liderança dessas ações, o que acarretou profundos impactos na gestão educacional. Alguns projetos tiveram seguimento na última década, mas sofreu diversas adaptações, enquanto outras não se movimentaram ou não tiveram alcançados os seus verdadeiros objetivos formativos. Esse é um fato reconhecido, todavia, foi baseado em opiniões e em grupos muito específicos socialmente, o que acabou gerando rupturas que minaram a eficácia e a sustentação das ações públicas para a política de formação de professores em todas as esferas educacionais (Gatti, 2019).

A sociedade brasileira, em especial na volta da democracia, o diálogo entre diferentes visões é essencial para se alcançar objetivos claros e em benefício a formação de professores, fazendo com que interesses individuais ou de grupos específicos não prejudiquem a busca por resultados eficazes ou ao menos que cumpram seu papel de fatos, um desafio que requer a verdadeira educação democrática, processo que ainda se apresenta num estágio inicial, mesmo enfrentando tantas dificuldades devido a nossa história socio cultural.

Este capítulo estabeleceu um cronograma a respeito dos períodos do Brasil em relação a educação e de como isso aconteceu. Foi possível entender que desde o período colonial, o aristocrático e até esse momento, com o fim da Ditadura Militar do país, que as lutas foram estabelecidas e travadas dentro daquilo que serviam como

referência para formação de uma política educacional nacional que estabelecesse de fato algo daqui. Foi possível entender que desde a colonização, o Brasil teve poucos momentos em que de fato pudesse criar Leis e Diretrizes que estivessem de acordo com a sua realidade, e mesmo assim, ao tentar, se não padronizar, adequar as políticas educacionais, toda e qualquer tentativa se colocava diante de obstáculos que ainda persistem em não querer uma educação que seja ao menos emancipadora e reflexiva. Políticas educacionais e os seus desdobramentos demandam tempo de adaptação para se obter os resultados, a sua emergência coerente leva anos e só é possível quando adaptada as realidades de cada um de seus espaços formativos. Porém, os estudos sobre o tema se apresentam distantes e espaçados, principalmente a nível do MEC, segundo Gatti (2019). Foi entendido que as políticas formuladas necessitam de um conjunto de monitoramento mais forte e dentro de um plano de avaliação educacional desde a sua implementação, para que, assim, possa se fortalecer tais políticas, onde quer que seja, principalmente quando se trata da formação de professores de educação básica no Brasil.

A seguir, adentraremos aos primeiros resultados obtidos dentro desta tese pois, iremos tratar de observar os primeiros dados coletados e a visualização de como se desdobram as questões pertinentes a formação de professores de educação básica no Brasil e em Moçambique.

CAPÍTULO 2 – MAPEAMENTO DOS ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA EM PAÍSES DA LUSOFONÍA

2.1 A BUSCA NAS PLATAFORMAS E SEUS BANCOS DE DADOS

É importante lembrar que esta proposta de investigação nasceu de algumas discussões referentes a formação de professores em países de língua portuguesa, conversas e descobrimentos realizados por meio de uma pesquisa efetuada nas disciplinas do PPGE da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (Unesp – Marília), entre 2017 e 2018. A inquirição nasceu da curiosidade entre os discentes brasileiros e moçambicanos (mestrandos e doutorandos) que frequentavam as mesmas matérias, aulas em que sempre eram perguntados sobre como era a formação de professores em suas nações e de como a educação era, seus Planos Nacionais de Educação, Leis, Diretrizes, Bases e currículos educacionais.

O assunto tornou-se interessante a partir do momento em que os alunos compreenderam a importância dos aspectos que envolvem a prática docente nas disciplinas de formação do professor e do currículo; um desafio que é enfrentado pela educação anos a fio.

Agora demos início a nossa análise de dados coletados, ela faz parte do nosso objetivo geral, que é o mapeamento e o estudo dos principais documentos que falam da formação de professores de educação básica em países de língua lusófona, é claro, partindo da CPLP e das buscas efetuadas na base de dados selecionada para esta tese. Antes, será preciso explicar que a busca da CPLP gerou alguns resultados que foram satisfatórios para a nossa investigação se aprofundar mais em relação ao tema da formação de professores. Mesmo assim é preciso pontuar que a maioria dos documentos ali existentes se desenvolveram ou foram criados inicialmente em prol de ações comerciais e financeiras entre a comunidade. Entretanto, a criação do IILP é quem iniciou o tom das intervenções relativos à educação e os intercâmbios de estudantes falantes da mesma língua.

A sua concepção se deu nos anos de 1983 em Cabo Verde e teve a sua concretização a partir de 1990, algo que era tão novo quanto a independência de muitos países da nação continental irmã. O Instituto é composto de personalidades jurídicas e tem uma autonomia científica, administrativa e patrimonial, o que nos

apresentou uma ação de contato mais estreito entre os países e a suas equipes técnicas para a execução de políticas linguísticas entre os estados-membro.

Quando se buscou documentos que falassem sobre tais ações técnicas, foi possível deparar-se, dentro do site do IILP, com os Planos Estratégicos Setoriais que apresentaram as linhas prioritárias de ações das áreas da educação, ensino superior, ciência e tecnologia e da cultura estabelecidos pelo Plano de Ação de Brasília para a Promoção, a Difusão e a Projeção da Língua Portuguesa do ano de 2010²⁶. Um documento que apresentou os tópicos primordiais para a promoção, a difusão e projeção da língua portuguesa internacionalmente; ações essas que se debruçam nas Estratégias de Implantação da língua portuguesa nas organizações internacionais, nas Estratégias de Promoção e Difusão do Ensino da Língua Portuguesa, no Estado de desenvolvimento do Acordo Ortográfico, na difusão pública da língua portuguesa, na importância da língua portuguesa nas diásporas e a participação da sociedade civil.

Foi a partir da leitura deste documento que foi redigido no ano de 2010 é que nos topamos com as principais estratégias de promoção e difusão da língua portuguesa e que fala do ensino da língua, elencando a otimização de programas de formação de professores de e em língua portuguesa através do apoio do Secretariado Executivo da CPLP, apoio esse que pediu um levantamento de programas e cursos nos países membros na área de formação de professores no contexto de formação inicial e continuada, além do acompanhamento com uma avaliação quando possível desses programas pelos seus órgãos legisladores e com apresentação de resultados para 2011. Além disso, ainda existiu a articulação de ações de cooperação para a capacitação de professores da lusofonia do ensino fundamental/básico e médio/secundário, a formação de professores na língua para o conhecimento das especificidades do português, sendo ele seguindo a formação de cada país e suas especificidades.

Isso fez com que a ampliação do alcance de programas de formação continuada de professores tivesse a atenção tomada não só para o professor da língua, mas também para os professores das outras disciplinas, o que gerou o desenvolvimento para a formação de pós-graduação mediante a uma maior oferta de vagas e bolsas para o fortalecimento do corpo docente e das instituições de ensino superior dos estados-membros da CPLP.

²⁶ Acessível em: <https://iilp.cplp.org/2022/03/08/plano-de-acao-de-brasilia-2010/>.

Essa é uma informação importante e que nos levou a outro ponto que chamou a atenção nesta investigação, a de cultivar a colaboração para descobrir e refinar materiais de base sobre ensino e pedagogia já presentes nos países da lusofonia. A edição e divulgação dos materiais educativos que atendam às características socioculturais, políticas, econômicas e linguísticas dos estados-membros também foi importante ponto no documento, sendo que também empregar tecnologias de informação e comunicação (TIC) tanto na educação por contato como na educação à distância foi primordial para o desenvolvimento das políticas de formação de professores nos países da CPLP. Pois, além de incrementar a cooperação e o fortalecimento das ações, um plano sobre a educação básica, incluindo a educação da infância, alfabetização e educação de jovens e adultos, ensino profissionalizante, educação técnica, profissional e tecnológica, formação técnica e científica, inicial e contínua, utilizando das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na educação e novas oportunidades de educação e formação, foi admitido a partir dessas discussões e criação de diretrizes dentro da CPLP e do IILP, considerando também a adequação para o ensino da língua e das técnicas e materiais a serem examinados em situações particulares como o da difusão da língua

Dentro do fortalecimento do ensino de PLE (português como língua estrangeira) há uma indicação que apresentou pontos já debatidos em algumas aulas na PPGE de Marília, que eram os programas de formação nos países da lusofonia e o quanto eles poderiam auxiliar os estados-membro, essa é uma das estratégias já apontadas dentro do IILP. Para tanto, o estímulo na graduação e pós-graduação locais foi o principal assunto dialogado no Plano de Ação de 2010, isso fez com que as fronteiras fossem expandidas e que a oferta de candidaturas de estudantes para intercâmbios fosse possibilitada dentro dos países da CPLP. Isso fez com que o corpo docente das universidades dos países se tornasse mais fortes.

Ao entrar no IILP, em seu site, é possível acessar diversas outras áreas significativas relativo ao incentivo e fortalecimento do PLE, desde a sua identidade até os seus diretórios, o Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa (VOC), projeto Terminologias Técnicas e Científicas para a CPLP (TCTC-CPLP), Portal do Professor de Português Língua Estrangeira / Língua Não Materna (PPPLE), o Mapa Digital do portal, contatos e o que nos traz até o momento, as suas publicações.

Tanto a CPLP quanto o IILP mostram em seus portais as suas publicações e onde elas estão alocadas, no caso do instituto, são 3 as publicações para acesso, a

Revista Platô – Revista do Instituto Internacional da Língua Portuguesa -, os Artigos que apresenta outros desmembramentos que não foram possíveis de acessar no momento da pesquisa e as Interversões que leva o seu leitor até uma cessão de vídeos, ou melhor, ao canal do Youtube do IILP. Neste caso, o que culminou na nossa investigação como especificidade é a questão da formação de professores de educação básica nos países da lusofonia, por isso, decidiu-se pela análise inicial através da revista Platô que tem seus números distribuídos entre o número 1 até o 9 de publicação que são apresentados em ao menos 5 volumes.

As primeiras análises colocaram esta investigação em um novo desafio, a de começar a analisar as primeiras possíveis bases de dados a serem usadas para uma pesquisa mais ampla e que apresentasse resultados robustos e números exatos sobre a nossa principal pergunta: Como é a formação de professores de educação básica em países de língua lusófona? Indagação essa que teve sua primeira resposta ao tentar adentrar nos sistemas governamentais que apresentasse seus documentos, alguma de suas leis, diretrizes e bases educacionais.

Quando se obteve a primeira negativa relativo aos dados iniciais sobre os documentos nacionais moçambicanos, a primeira ação tomada foi a de observar quais documentos foram usados para se obter os primeiros artigos e seus resultados na publicação da Revista Platô, foi a partir das referências dos textos e artigos publicados é que essa pesquisa teve iniciada a sua primeira busca feita. Foi na plataforma da Scielo²⁷ que os primeiros dados foram buscados utilizando as pesquisas avançadas e elencando as primeiras palavras-chave, são elas: “Formação de Professores no Brasil”; “Formação de Professores de Educação Básica no Brasil” e “Professores de Educação Básica no Brasil”. O que se decidiu primeiramente é que a investigação seria em periódicos acadêmicos através de artigos científicos, datados entre o ano de 2010 até 2020, que o nosso primeiro campo de busca seria dentro das Ciências Humanas e da Educação (campo de pesquisa oferecido dentro da Scielo), além disso, somente aqueles que estivessem em português seriam pesquisados.

Os primeiros dados nos deram os seguintes parâmetros: 29 artigos científicos distribuídos em 12 periódicos, sendo 18 em português, enquanto o ano de maior publicação referente foi o de 2019 com 3 artigos.

²⁷ Acesso em 23 de julho de 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br>

Para a busca sobre a formações de professores de educação básica em Moçambique, alguns parâmetros foram modificados, sendo que, o termo usado no Brasil se modifica para educação secundária no português do estado-membro. Para tanto, foram utilizadas as palavras-chave: “Formação de Professores em Moçambique”; “Formação de Professores de Educação Secundária em Moçambique” e “Professores de Educação Secundária em Moçambique”. Infelizmente a busca nesses parâmetros não apresentaram nenhum artigo em nenhum periódico, inclusive usando o termo “educação básica”.

Uma segunda base de dados havia chamado a atenção enquanto as aulas da PPGE da Unesp Marília ocorriam, já que a primeira não havia apresentado robustos resultados. A Base de dados usada para uma segunda investigação foi a OASISBr²⁸. É o Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto, uma iniciativa do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict) que reúne a produção científica e os dados de pesquisa em acesso aberto, publicados em revistas científicas, repositórios digitais de publicações científicas, repositórios digitais de dados de pesquisa e bibliotecas digitais de teses e dissertações. Nessa nova investida, alguns resultados foram satisfatórios, são eles: - Plataforma OAIS Br – Palavras-chave: Formação de professores em Moçambique; Formação de Professores de Educação Secundária em Moçambique; Professores de Educação Secundária em Moçambique;

Infelizmente, mais uma vez, a base de dados não apresentou resultado algum, o que fez com que a investigação retomasse a escolha pela pesquisa com “educação básica” e não mais “educação secundária”, o que gerou o resultado abaixo:

- Tipos de Documentos: 25 Dissertações, 20 teses, 10 artigos, 1 TCC, 1 Livro;

Quando limitados de 2010 a 2020, os itens disponíveis se apresentaram em 38 itens: 15 Dissertações, 14 Teses, 8 artigos e 1 livro;

Já a pesquisa realizada para o Brasil, os resultados foram bem maiores e geraram novas expectativas para a discussão dentro da tese. Para tanto, foram usados os seguintes parâmetros de pesquisa:

- Plataforma OAIS Br – Palavras-chave: Formação de Professores no Brasil; Formação de Professores de Educação Básica no Brasil; Professores de Educação Básica no Brasil;

²⁸ Acesso em junho de 2023. Disponível em: <https://oasisbr.ibict.br/vufind/>

- Tipos de Documentos: 2147 Dissertações, 748 Teses, 1124 artigos, 704 TCC's, 104 Artigos de Conferência, 52 outros, 34 Livros, 23 Capítulos de Livro, 4 relatórios, 2 preprints e outros 2 itens não especificados pela plataforma;

Quando limitados de 2010 a 2020, os itens disponíveis se elencaram assim:

- 3929 itens: 1723 Dissertações, 835 artigos, 601 teses, 526 TCC's, 89 artigos de conferência, 45 outros, 27 livros, 21 capítulos de livros, 3 relatórios e 1 item não especificado.

Aqui nos deparamos mais uma vez com o desafio de saber qual plataforma deveria ser usada para que pudéssemos entender melhor o desafio, sendo que, a OASIS Br se apresentou limitada em relação aos artigos científicos. Isso porque, ao acessar seus espaços de publicação, a visualização dos artigos não fora possível, tanto para a pesquisa em Moçambique quanto a brasileira. Todas as tentativas de acesso resultaram em erros ou limitação de acesso ao estudo. A plataforma OASIS Br foi notificada, porém até a finalização desta tese não se obteve resposta.

Somente mais a frente, após participação de alguns eventos e discussão no Grupo de Estudos em Pesquisa Pedagógica e Cultura Científica (GEPPECC) é que uma nova plataforma surgiu durante reuniões e discussões conjunta aos participantes. Após uma apresentação relativa a Cultura Científica e de como se acessa algumas bases de dados é que a investigação teve uma nova perspectiva, dessa vez a pesquisa deu-se pela Plataforma Dimensions²⁹.

Essa plataforma surgiu como novidade para buscas avançadas e aproximação dos assuntos mais importantes que estavam sendo debatidos no campo da educação e da cultura científica quando se fala nas questões da formação de professores de educação básica. Foi a partir dessa base de dados é que os nossos resultados puderam de fato apresentar um corpus que se mostrasse forte e com dados mais precisos para o desenvolvimento da pesquisa relativa à formação de professores de educação básica em países de língua lusófona.

Sendo assim, o nosso próximo tópico tratará de apresentar os dados coletados e selecionados para a investigação deste estudo, bem como o que é essa base de dados.

²⁹ Acessível em: <https://www.dimensions.ai>.

2.2 PLATAFORMA DIMENSIONS E OS PRIMEIROS RESULTADOS

Dimensions é uma desenvolvida plataforma de pesquisa interligada que vem mudando a forma com que investigamos e acessamos a ciência acadêmica. Ela foi formada pela Digital Science em coparticipação com mais de 100 instituições de pesquisas renomadas em todo o mundo, combinando subsídios, publicações, citações, métricas alternativas, ensaios clínicos, patentes e documentos de políticas. Ela permite aos seus usuários a localização e acesso rápido a informações mais relevantes, analisando impactos acadêmicos e sociais da investigação e desenvolvimento de novas ideias estratégicas para o futuro.

Segundo as informações apresentadas no site da empresa, desde o início do projeto Dimensions, foi situado que o objetivo não era apenas formar mais um banco de dados de Inteligência Artificial. A meta era apresentar uma perspectiva inovadora sobre os dados de pesquisa; uma infraestrutura de dados mais inclusiva e acessível que permitisse aos usuários explorarem as conexões entre uma ampla variedade de dados de pesquisa. Esse enfoque inovador também foi reconhecido pela equipe do propósito. A Digital Science e suas empresas integradas, incluindo ReadCube, Altmetric, Figshare, Symplectic, Digital Science Consultancy e ÜberResearch, cooperaram de forma conjunta para a criação da Dimensions. O trabalho foi efetivado em colaboração com a comunidade de pesquisa durante todo o projeto, um relacionamento que prossegue abrindo novos desenvolvimentos. Estas empresas aperfeiçoaram um banco de dados que reúne uma extensa diversidade de informações conectadas em uma plataforma única. A Dimensions mapeia toda a demanda de pesquisa, permitindo o acompanhamento desde o financiamento até o cultivo e o impacto.

Outro ponto importante a ser sinalizado é que em todas as bases acessadas nesta investigação doutoral, toda e qualquer informação só foi possível graças aos convênios instituídos pela UNESP, todo e qualquer busca só foi realizada graças a fomentação da pesquisa e ciência efetuada pela universidade pública estadual.

Portanto, dentro da abordagem inicial se pôde acessar o sistema de pesquisas da plataforma que conta com diversos campos de pesquisa e possível separação de dados, facilitado o acesso a uma informação mais precisa e lógica. Um exemplo básico desta base de dados pode ser visto na figura abaixo:

Figura 2 – Base de dados Dimensions e seus campos de pesquisa avançado

The screenshot shows the Dimensions platform interface. At the top, there are filters for 'DOCUMENTS' (2010-2020), 'Publication Year', 'Article' (Publication Type), 'All OA' (Open Access), '39 Education' (Fields of Research), and 'Formação de Professores em ...' (Free text). The main content area displays a list of publications, with the top result being 'A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM MOÇAMBIQUE: UMA PERSPECTIVA CRÍTICA' by Luís Alfredo Chambal and José Geraldo Silveira Bueno, published in 2014. The article title is highlighted in blue. To the right, there is an 'ANALYTICAL VIEWS' section showing 'RESEARCH CATEGORIES' and 'OVERVIEW' with citation counts.

RESEARCH CATEGORIES	Count
39 Education	83
3901 Curriculum and Pedagogy	37
3902 Education Policy, Sociology and Philo...	36
3903 Education Systems	34
47 Language, Communication and Culture	7

OVERVIEW	Citations	Citations (Mean)
	164	1.98

Fonte: Plataforma Dimensions. (2024)

Como observado, há dados separados e dimensionados em seus espaços, o que torna a pesquisa mais dinâmica e rápida no acesso aos dados de qualquer investigação, por essa razão, foi decidido que alguns parâmetros deveriam ser seguidos para a lisura da investigação e melhor análise dos dados.

Para tanto, dentro das buscas iniciais, obteve-se os seguintes resultados:

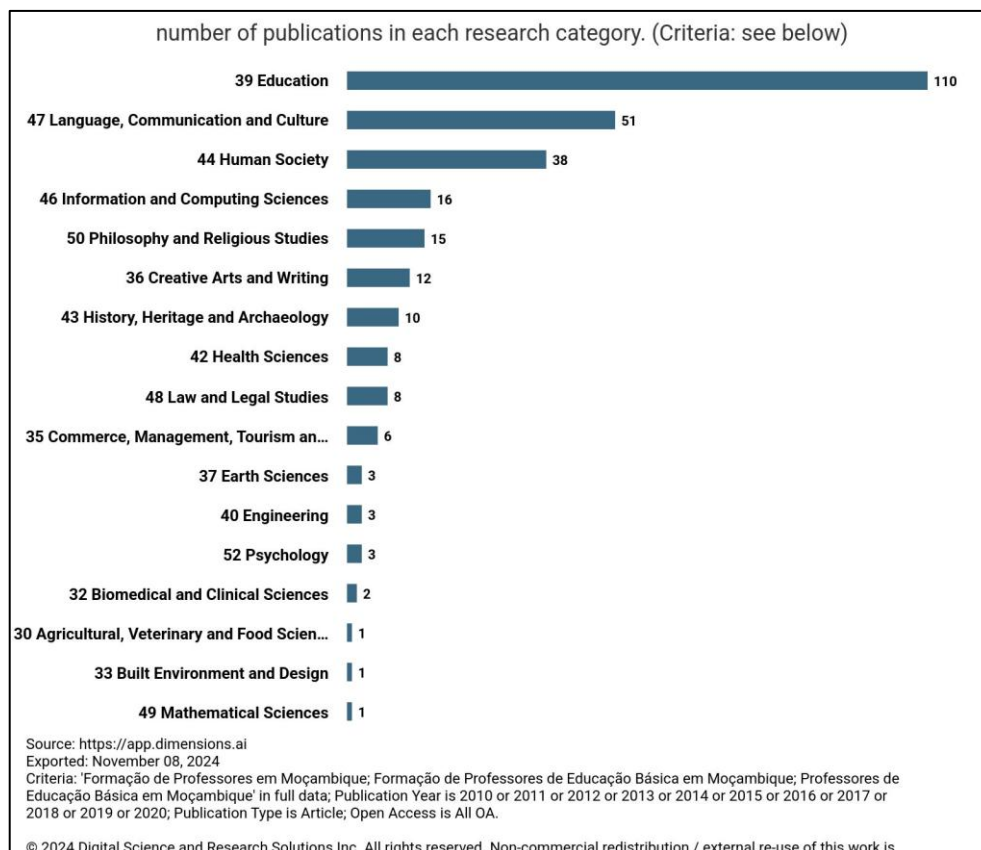
Quadro 4 – Guia de seleção da coleta de dados sobre a formação em Moçambique

Formação de Professores de Educação Básica em Moçambique – FPEBM:
- Palavras- Chave: Formação de Professores em Moçambique; Formação de Professores de Educação Básica em Moçambique; Professores de Educação Básica em Moçambique;
Total de Itens:1737 Publicações;
- Limitadores: Campo da educação; Acesso aberto; Artigos Científicos;
- Tipos de Publicação: Artigos – 110 publicações no campo da educação;

Fonte: Elaborado pelo autor para a separação dos dados de busca. (2024)

A seguir temos alguns gráficos para entendermos melhor as distribuições dos resultados. Este mostra o número de publicações e as categorias:

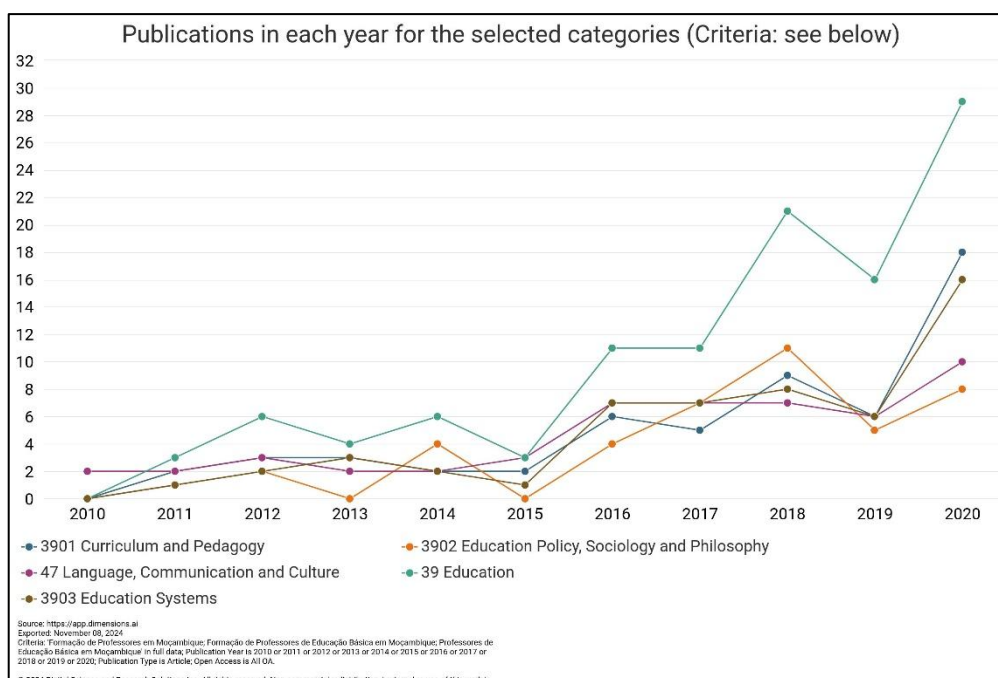
Figura 3 – Número de publicações em cada categoria



Fonte: Elaborado pela plataforma no momento da investigação e a partir dos dados coletados na base de dados. (2024).

Enquanto isso, temos outros dados importantes identificados quando se trata dos anos de publicação e os campos de publicação dos artigos científicos:

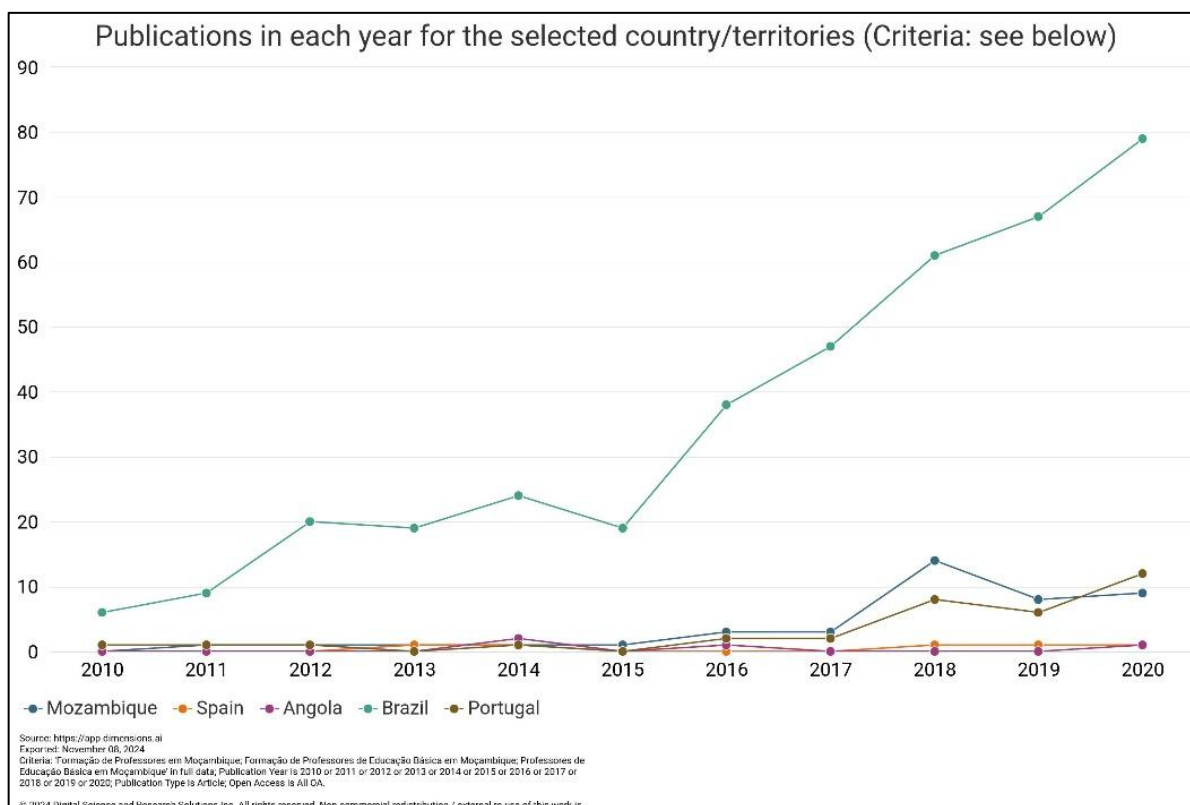
Figura 4 – Ano de publicação das categorias



Fonte: Elaborado pela plataforma no momento da investigação e a partir dos dados coletados na base de dados. (2024).

Agora temos abaixo os países em que os artigos encontrados foram publicados:

Figura 5 – Países de publicação



Fonte: Elaborado pela plataforma no momento da investigação e a partir dos dados coletados na base de dados. (2024).

Os gráficos acima representam as publicações sobre formação de professores de educação básica limitadas ao campo educação na busca pelos dados de Moçambique. A seguir veremos os dados e gráficos concebidos na pesquisa relativa ao Brasil e a sua formação de professores de educação básica, para tanto, seguem informações no quadro abaixo com o modo de busca feito dentro da plataforma usada nesta tese, vejamos:

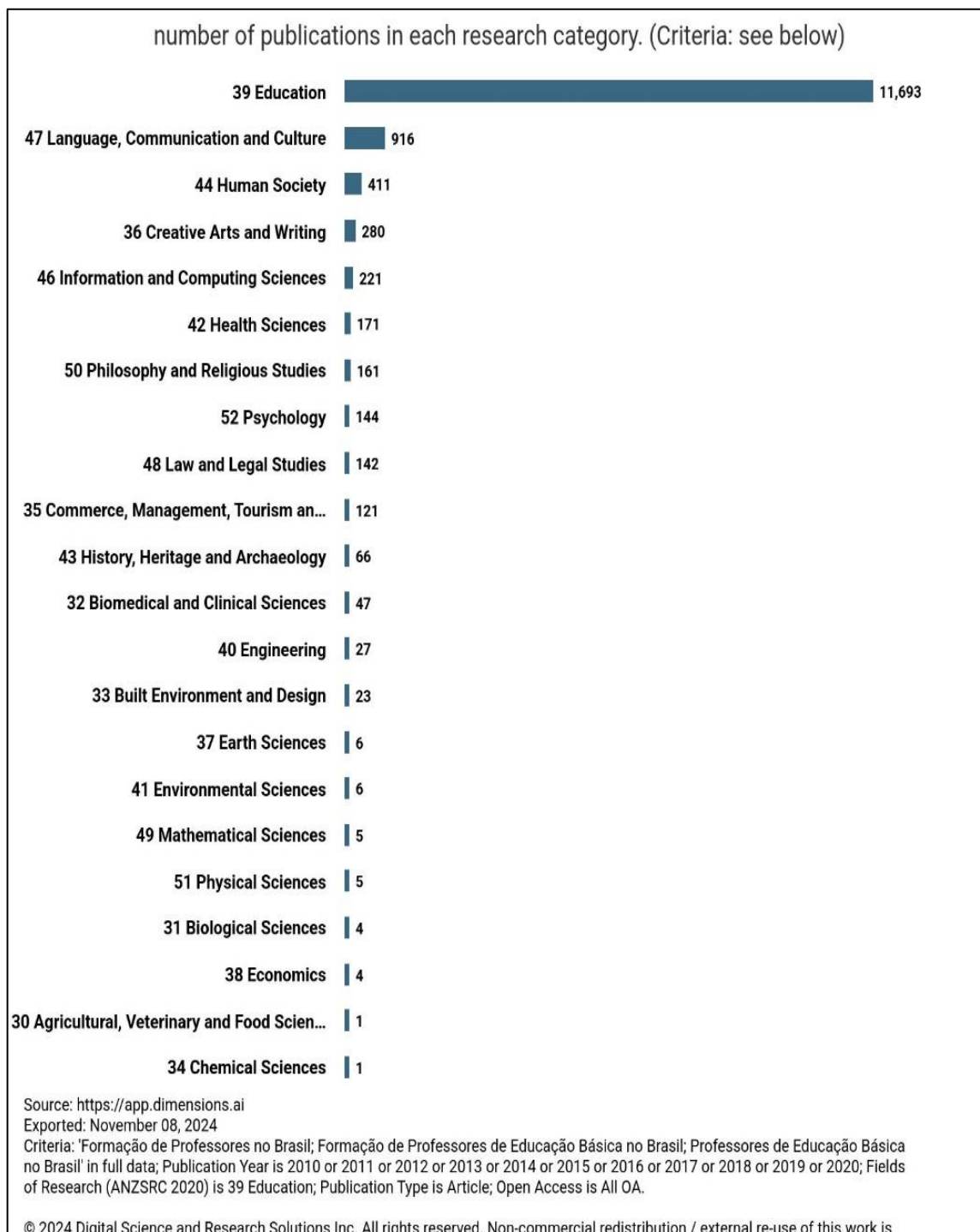
Quadro 5 - Guia de seleção da coleta de dados sobre a formação no Brasil

Formação de Professores de Educação Básica no Brasil – FPEBB:
61.491 publicações
Palavras-chave: Formação de Professores no Brasil; Formação de Professores de Educação Básica no Brasil; Professores de Educação Básica no Brasil
Limitadores: Campo da educação – Acesso aberto
Tipos de Publicação: Artigos – 11.693 publicações no campo da educação

Fonte: Elaborado pelo autor para a separação dos dados de busca. (2024)

Nesse momento, os dados de duas buscas estão atualizados. Agora veremos como se apresentam os parâmetros na pesquisa sobre o Brasil:

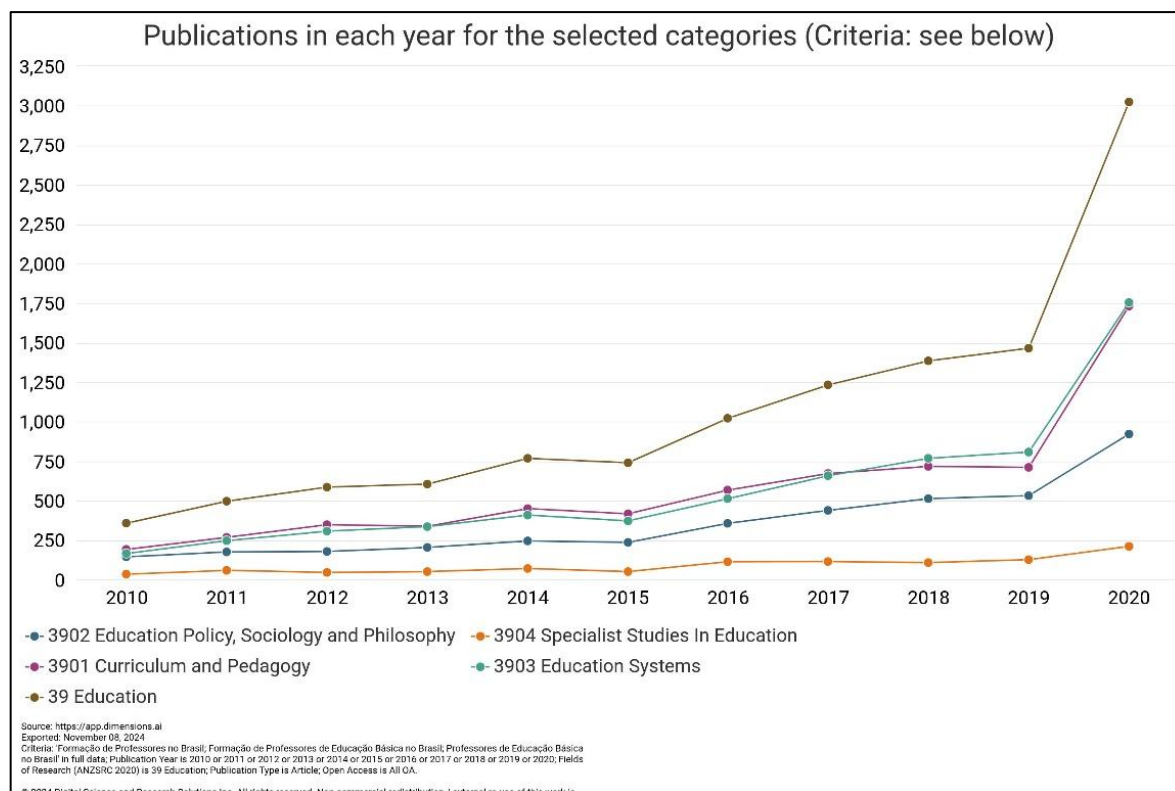
Figura 6 – Número de publicações em cada categoria



Fonte: Elaborado pela plataforma no momento da investigação e a partir dos dados coletados na base de dados. (2024).

Agora o que pode ser visto no gráfico a seguir, são os anos de publicação dos artigos em suas respectivas categorias:

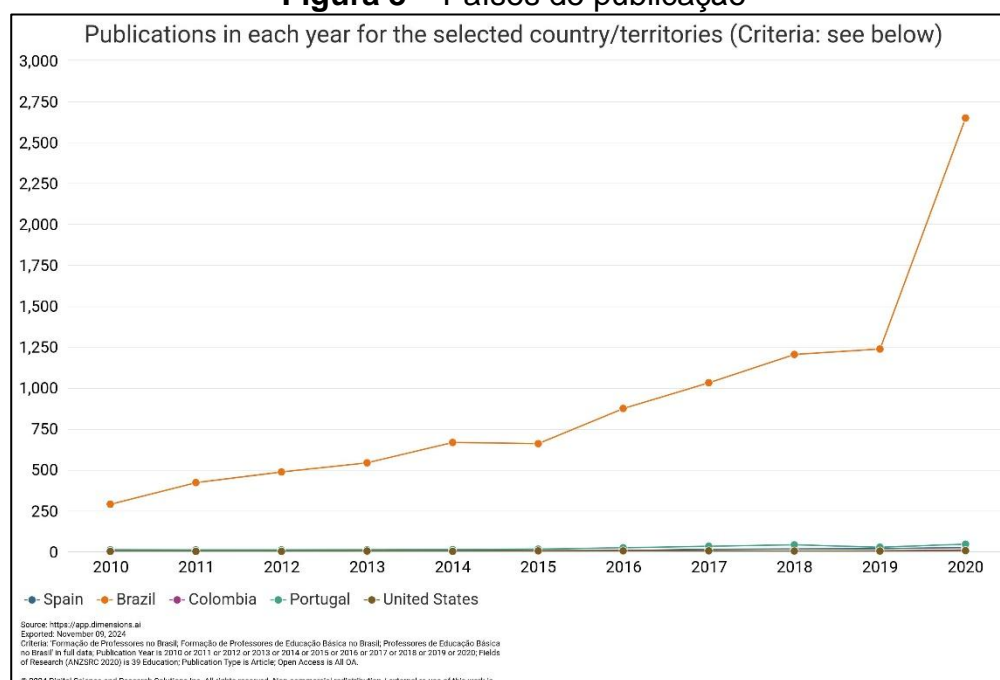
Figura 7 - Ano de publicação das categorias



Fonte: Elaborado pela plataforma no momento da investigação e a partir dos dados coletados na base de dados. (2024).

Por último temos a amostragem dos países em que os artigos foram publicados:

Figura 8 – Países de publicação



Fonte: Elaborado pela plataforma no momento da investigação e a partir dos dados coletados na base de dados. (2024).

Após o refinamento da busca realizada dentro da plataforma, nos deparamos com alguns dados que chamam a atenção em relação ao modo que os artigos aparecem. O ano de maior publicação na busca sobre Moçambique é de 2020 e apresenta 29 publicações, enquanto no Brasil o maior pico de publicações referentes a formação de professores de educação básica é de 3024 artigos também em 2020.

Outra informação que fica bem aparente são as linhas das categorias que se colocam as publicações em relação a formação de professores de educação básica nos países-membro aqui investigados, elas se elencam entre: Educação; Currículo e Pedagogia; Sistemas de Educação; Política Educacional, Sociologia e Filosofia; Estudos Especialistas em Educação; Linguística; Sociedade Humana. Essas são as principais.

Dentro da investigação realizada na Dimensions, as áreas de conhecimento que se apresentaram mostraram a vastidão de visões e possibilidade de se compreender como é a formação de professores de educação básica no Brasil e em Moçambique. É preciso mencionar que as regiões das publicações e o ano de suas publicações começam a direcionar o que podemos aprender sobre essa ação que nasceu na primeira busca efetiva nesta tese. Ao conhecer esses números iniciais a partir da compreensão da CPLP e IILP é que se pôde chegar aqui e, por fim, analisar estes e mais dados coletados.

Sendo assim, o próximo tópico a ser escrito será voltado as análises de outros dados encontrados durante a pesquisa e de como eles se manifestam como essenciais para o entendimento da formação de professores de educação básica em países da lusofonia, nesse caso Brasil e Moçambique.

CAPÍTULO 3 - AS DIFERENÇAS ENTRE BRASIL E MOÇAMBIQUE: UM ABISMO ENTRE OS ESTUDOS E AS POSSÍVEIS SEMELHANÇAS

3.1 AS FORÇAS E DISPUTAS DENTRO DO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA ENTRE BRASIL E MOÇAMBIQUE

Ao analisarmos as políticas públicas educacionais que foram implementadas em contextos democráticos no mundo todo, é visível que as suas aplicações acabam se conflitando, ainda mais quando a educação é alvo de disputas no campo dos interesses e os grupos que os colocam como prioridade. Tais poderes que dão movimento as disputas, sempre são influenciados por reformas que na maioria das vezes nascem dos poderes econômicos e as suas elites, algo que aproxima a pauta aqui investigada sobre a formação de professores de educação básica no Brasil e Moçambique. Mas o que chama a atenção em relação ao tópico ainda é a formação humana direcionada às demandas de um mercado cada vez mais competitivo, assim diz Purificação (2022).

Dentro das disputas do campo educacional, lugar onde os embates são por diversas vezes difícil e longo, precisamos entender que o campo em si é composto, principalmente quando se trata da formação dos professores de educação básica, em especial, os que são formados no Brasil e em Moçambique. Para se ter uma ideia, esse é um tema exaustivamente discutido nos círculos acadêmicos, nas associações científicas e nos vários setores que se interessam pela educação, entretanto, ainda existe lacunas profundas no que diz respeito as normas, na gestão educacional, nas experiências formativas e na prática profissional. Desse modo, o tema da formação de professores ainda hoje é destacado como uma das principais dificuldades enfrentadas nos países que tem em comum o uso da língua portuguesa (Saviani, 2021).

Bourdieu (2023) cita justamente isso quando trata das disputas e discorre sobre o campo da educação, o autor sintetiza que o campo é um ambiente social que se ordena pelas dinâmicas de poder, ele é composto por sujeitos que disputam um capital que pode ser social, cultural, econômico etc., ou seja, por reconhecimento. Mas o que está em conflito, por assim dizer, são os campos que por sua vez estabelecem suas

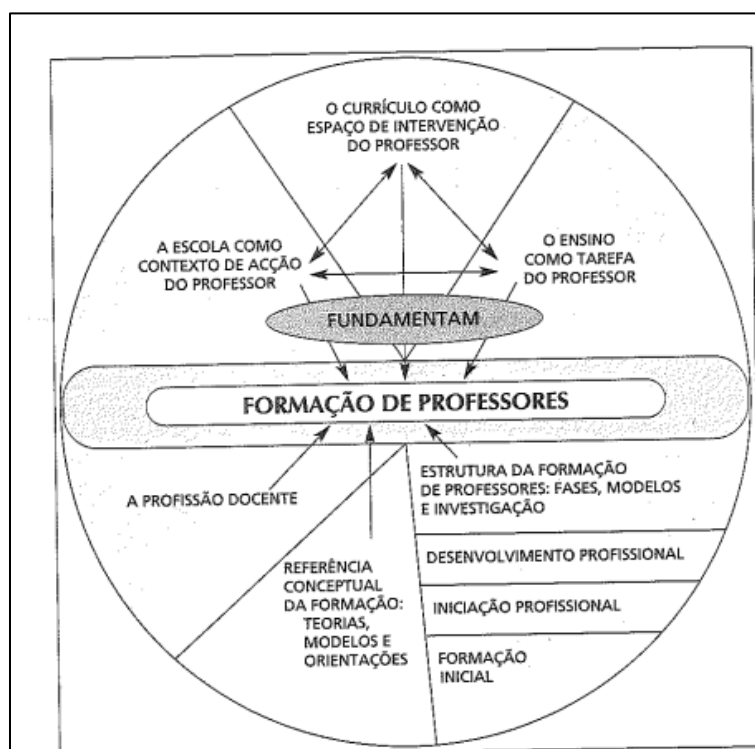
próprias normas, regras, princípios e valores, sendo que os sujeitos que habitam esse campo se posicionam com suas bases, recursos e táticas.

Dentro dessas considerações, precisamos situar o campo da formação de professores e, para isso, necessitamos entender com base nas reflexões de Marra e Vieira (2011), Agibo (2017), García e Narciso (2005), Gatti (2019), Gatti (2021), Oliveira e Leiro (2019), Saviani (2021), entre outros, como se dá ou entende a formação de professores de educação básica.

A partir dessa abrangência, precisamos entender que há um elemento primordial para a concepção dessas disputas, ele é o *habitus*, um conceito que se debruça nas disposições, estilos de vida, modos e preferências individuais de cada sujeito, mas que é influenciado pelo seu contexto social de origem que, por sua vez, exerce inspiração sobre as ações e percepções dos sujeitos dentro do campo, moldando as suas estratégias e oportunidades de sucesso.

Segundo García e Narciso (2005), o que temos como compreensão da formação de professores de educação básica, está representado na figura a seguir:

Figura 9 – Fundamentos e estrutura sobre a formação de professores



Fonte: García (1999).

García e Narciso (2005) apontam que o conceito de formação de professores está estabelecido em três pontos quando se trata da compreensão em alguns países da Europa ou quando estudados na língua inglesa, isso porque, sua descrição, quando abordados no campo da formação social, é comumente tratada como uma atividade associada sempre como uma transmissão de saberes, algo como o *saber-fazer* ou o *saber-ser*, mas que se exerce para o benefício dos sistemas socioeconômicos ou da cultura que domina aquele espaço do campo. Mas isso se deve justamente porque o sujeito que será formado na docência é basicamente “treinado” por uma instituição acadêmica, entretanto, deve se considerar que ele terá uma prática docente, social e pessoal, além da formação tecnológica e reconstrucionista. Um processo de desenvolvimento e estruturação pessoal que visa o amadurecimento que possibilita a aprendizagem a partir das experiências pessoais do sujeito, é o que pode ser chamado de práxis.

Nesse ponto, García e Narciso (2005) ampliam a sua reflexão até a formação como instituição, referindo-se à estrutura organizacional que nos é apresentada dentro das instituições de ensino superior, uma formação que tem diferentes características conforme o ponto de vista da sua estruturação acadêmica, um poder que influencia diretamente externamente antes mesmo da manifestação interna daquele que decidiu a sua profissão.

Portanto, Mandlate e Nivagara (2019) citam que

O ensino superior em Moçambique é relativamente novo, tendo começado ainda no período colonial, em 1962, com a criação de uma instituição designada Estudos Gerais Universitários de Moçambique, que em 1968 passou a designar-se Universidade de Lourenço Marques. Este nome viria a ser modificado em maio de 1976, ou seja, quase um ano após a Independência de Moçambique, para a atual designação de Universidade Eduardo Mondlane (LANGA, 2014: 62). Esta universidade continuou sendo a única instituição do ensino superior até 1985, quando se cria o Instituto Superior Pedagógico (ISP), atual universidade Pedagógica (UP). Em 1986 foi criado o Instituto Superior de Relações Internacionais (ISRI) e mais tarde outras instituições de ensino superior foram surgindo[...].

Assim, o que será discutido a partir daqui são as questões referentes a formação de professores de educação básica dos países-membro, Brasil e

Moçambique, dentro da CPLP, dentro do que foi coletado e analisado dos dados encontrados na investigação desta tese.

3.2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA EM MOÇAMBIQUE: O SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E SEU DESDOBRAMENTO DE 1975 A 2018

No início desta investigação, teve-se alguns problemas referente a busca dos documentos que constituíram boa parte deste texto, principalmente quando se tratou da formação de professores dentro do estado-membro da CPLP, Moçambique (no momento da escrita desta parte da tese, o país se encontra num grande conflito político³⁰ referente ao principal partido e os seus opositores. Situação essa que remete aos recorrentes problemas políticos no país desde a sua independência), algo que pôde ser percebido quando foi possível mergulhar em um pequeno pedaço da história de um país que detém, nesse momento, 50 anos de uma independência forjada em violência, extermínio e medo.

Moçambique aútere uma estrutura de formação de professores de educação básica que se delinea de maneira sistemática desde as primeiras séries de ensino, ela é monitorada e organizada pelo Estado em instituições públicas e privadas dentro de um calendário estabelecido pelo Ministério da Educação de Moçambique. Tais atividades são supervisionadas pelas escolas que implementaram o Sistema Nacional de Educação (SNE) e a Política Nacional de Educação (PNE), segundo Basilio e Zita (2022).

Mas é preciso apontar uma importante questão e que, antes de tudo, é crucial para a compreensão sobre a questão da formação de professores de educação básica nos países falantes da língua portuguesa. Se trata da variação linguística referente às invasões, o que determinou muita coisa quando se fala do apagamento sobre uma cultura, até porque, essa é uma característica que está unida a todas às línguas; uma

³⁰<https://www.dw.com/pt-002/conflito-entre-renamo-e-governo-de-moçambique/t-17416823>,
<https://movimentorevista.com.br/2024/11/crise-politica-e-repressao-em-mocambique/>,
<https://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2024-12/eleicoes-em-mocambique-pelo-menos-47-foram-feridos-em-manifestacoes>;

vez que nenhuma delas permanece estática e sem sofrer mudanças com o passar do tempo.

Segundo Abdula (2024), essas variações podem acontecer em diversos níveis da língua, entretanto, no contexto moçambicano, se destaca o nível lexical devido os empréstimos feitos pelos léxicos das línguas do país, em especial o bantu, que influencia igualmente muitas das palavras usadas no Brasil. Assim, é possível refletir que o conhecimento do léxico é fundamental para a análise e o entendimento de qualquer idioma, pois ele não se define apenas ao conjunto de palavras, mas também na cultura dos seus falantes, o que representa o patrimônio sociocultural de uma sociedade. O povo moçambicano fala aproximadamente 20 línguas que pertencem ao tronco linguístico do bantu, ela é a língua materna da maior parte da população, sobretudo àqueles que vivem em áreas rurais.

Em Moçambique, o português é considerado língua oficial, mas a materna persiste em seu caminho de pertencimento, mas esse contexto linguístico diversificado é quem influencia e muito os novos léxicos, principalmente na diferenciação do português falados em outras partes do mundo. Para tanto:

No período colonial a língua portuguesa era usada como a única língua de ensino nas instituições de ensino em Moçambique, fazia parte dentro da política linguística colonial. Durante o período colonial, o ensino era destinado aos portugueses e seus descendentes que viviam em Moçambique, tendo em conta que esse período Moçambique era considerado uma província de Portugal, e poucos eram os moçambicanos que tinham acesso ao ensino, conseqüentemente, o acesso à língua portuguesa. (Abdula, 2024, p. 126).

A língua portuguesa tem desempenhado um papel crucial como um meio de ascensão social e de distinção entre os diferentes estratos da sociedade, a primazia atribuída à língua portuguesa estava principalmente conexa à capacidade de comunicação; o controle desse idioma era visto como evidência clara de aculturação ou a chave para unir-se de modo pleno ao universo dos assimilados. Embora a política de assimilação tenha sido delineada como uma medida destinada a promover o ensino generalizado do português à população moçambicana, na prática, revelou-se um processo de discriminação e supressão de uma parcela expressiva de moçambicanos de suas línguas e culturas. Como consequência, esses indivíduos não foram capazes de desfrutar dos mesmos privilégios desfrutados pelos europeus. A

língua é a expressão máxima de um povo, por essa razão se deve ressaltar que apesar da discriminação institucionalizada e das limitações impostas pelo colonialismo, o sistema educacional não seguiu um plano uniforme entre 1885 e 1930. Após a independência, a língua portuguesa era pouco falada, tinha 25% de uso pela população e 1% dizia que ela era a sua língua mãe. Algo que também chamou a atenção, diz Abdula (2024), foi que quando a língua portuguesa foi “legalmente” implementada como oficial no país, a instalação do programa de ensino em todo o país resultou num aumento do número de falantes, passou dos 650 mil para 1,3 milhão de pessoas.

Após a independência moçambicana, a língua portuguesa foi adotada como oficial, também foi implementado um programa de ensino em todo o país, o que gerou um aumento significativo de falantes de português. O número de alunos inscritos no ensino primário duplicou e passou dos 600 mil para um milhão de pessoas, uma porcentagem de 39,6% de falantes, segundo Abdula (2024). Ela ainda é a principal língua do ensino em Moçambique, embora haja escolas com ensino bilíngue envolvendo línguas bantu locais, entretanto, o ensino de português tem contribuído para um aumento de falantes no país. O seu ensino segue a norma-padrão europeia, porém, as influências geográficas e sociolinguísticas locais acabam por fazer que português falado seja diferente em alguns aspectos do que é falado na Europa, o léxico é um dos exemplos notáveis dessa diferença, com as línguas bantu locais influenciando o português moçambicano.

No contexto da revolução popular que libertou o país da dominação colonial, nasceram momentos de planejamento e estabelecimento de novas estruturas no sistema educacional que visavam a mobilidade e a democratização do ensino como um pilar de projeto político. Após a independência, o Ministério da Educação do país implementou uma nova organização do SNE que rompeu com a segregação educacional daquele tempo, sendo assim, o sistema era distribuído desta maneira, segundo Domingos (2014):

- i) Ensino oficial e ensino indígena;
- ii) Uma estrutura fragmentada com diversos cursos profissionais após os quatro primeiros anos;
- iii) Falta de coordenação entre cursos profissionais após os quatro primeiros anos de escolaridade;

- iv) Um sistema de 11 anos seguidos a estrutura 4-2-3-2-universidade;
- v) Sem possibilidade de transição para a vida ativa ou ingresso em um nível ou subsistema; e
- vi) Objetivos e conteúdos diferentes e não articulados.

Esses foram os primeiros passos de ação formativa vista nos documentos encontrados dentro da própria CPLP, esse era um modelo que nasceu em 1975, momento da independência do país, e teve seu uso até o ano de 1983. Encontrou-se momentos de organização que permitiram ao planejador central do sistema a época, ordenar de maneira racional e com objetivos claros, a formação docente com resultado controlados, algo pouco trivial na área da educação, segundo Domingos (2014).

Devido à carência de profissionais da educação no ensino, era muito comum que professores ensinassem em todas as classes, até mesmo no ensino superior, o que gerou uma extensa adoção de diferentes modelos de formação de professores em Moçambique. Mesmo com uma política educacional que unificou o SNE, foi possível ver uma heterogeneidade de formações entre os professores, com habilitações acadêmicas diversas e variada, modelos de formação desde o ensino elementar até o ensino superior, uma política que atendeu as demandas de expansão do sistema do estado-membro. Vale ressaltar que ao longo do tempo ocorreram várias transições nos modelos de formação de professores de educação básica, isso dentro das licenciaturas e bacharelados (Domingos, 2014).

Árabe et al (2024) apontam que a evolução do sistema educativo moçambicano pode ser colocada em três etapas diferentes, a primeira é de antes do colonialismo português, a segunda é o pós-independência, enquanto a terceira foi a introdução das leis que regeram esses períodos, a lei nº 4 de 1983, a lei nº 6 de 1992 e a nº 18 de 2018, datada em 28 de dezembro.

Mesmo após a independência do estado-membro, o governo não alcançou sucesso no estabelecimento de um sistema educativo que fosse verdadeiro que assegurasse a Unidade Nacional, gerando outras reforma educacionais, mas somente ao implementar o SNE é que o principal objetivo de formar um homem revolucionário foi colocado em prática, um ser livre do obscurantismo, da superstição e do pensamento burguês e colonial, alguém que abraçasse os valores de uma sociedade socialista (Árabe *et al*, 2024).

Matias (2024) cita que a década de 1990 Moçambique passou uma nova reforma educacional, mas dessa vez, quando se tratou da formação de professores, a sua ênfase foi na melhoria da qualidade da formação de educadores, isso através da implementação de programas de formação inicial mais longos e estruturados. Um período que teve em suas primeiras tentativas uma revisão dos currículos dos cursos de formação de educadores, a sua intenção era o alinhamento às novas demandas sociais e econômicas do país.

Já em 1992, uma segunda lei do SNE (Lei 6/92) apresentou uma reforma significativa na educação no país, seu foco era a qualidade da formação de educadores estabelecendo a importância da formação contínua e a introdução de cursos específicos para os educadores do ensino primário. Ela incluía a implementação de novas metodologias de ensino e o fortalecimento da formação pedagógica, preparando os educadores para a aplicação de abordagens centradas no aluno e nos resultados de sua aprendizagem.

Os estudos de Agibo (2017) apresentaram uma estruturação dentro desse ciclo, entre os anos de 1980 ao final do século XX:

A nova estrutura criada através da Lei nº 4/83, terminou com essa organização “monopólio racial” da escola, pondo em prática um SNE, com uma estrutura organizacional que integrava a todos alunos sem separação de raça, religião ou outro critério e caracterizou-se por ser: a) um sistema único, laico e público; b) de escolaridade primária gratuita de 4 para 7 anos, sem primeiro ciclo; c) subsistemas articulados e integrados; d) unicidade do sistema; e) Ensino Secundário Geral, Ensino Técnico e Formação de Professores de três níveis; f) Sistema de Ensino de 12 anos que obedece a seguinte estrutura: 7-3-2-Universidade; g) dando possibilidade de saída para vida ativa no fim de cada nível, ou ingresso num novo; h) definidos objetivos e conteúdos gerais do sistema; e, i) carácter politécnico do Ensino Primário (Artigos, 2-8; Mazula, 1995:188).

Agibo (2017) diz que as estruturações transformadas da sociedade moçambicana, principalmente no ambiente de trabalho com a inovação e a tecnologia, reservaram um papel importante no setor, o que promoveu uma flexibilidade, potência e eficiência. Na educação não foi diferente, essa evolução não ficou alheia a realidade global, embora fosse comum a época e peculiar as instituições educacionais, o cenário era refletido nas escolas de acordo com as normativas criadas para a educação do estado-membro. Além da organização e estruturação do SNE em comparação com a estruturação colonial, uma inovação foi essencial no sistema, foi a implementação do Sistema de Formação de Professores (SFP) e o Sistema de

Educação de Adultos (SEA), criando também o subsistema de Formação de Professores que foi estabelecida em 2 níveis.

Segundo a Lei 4/83, no 32º artigo e da PNE, a formação de professores é fundamental para a manutenção do progresso de escolarização moçambicana, o professor é o elo principal na ação educativa, na formação e transformação social segundo o SNE. Já o SFP tem como objetivo a busca da qualificação pedagógica, metodológica, na área da ciência e técnica do corpo docente, além do enfoque ideológico que visa propiciar ao professor a consciência de classe necessária para educar os alunos em alguns princípios (Moçambique, 2003).

Mesmo assim, Segundo Árabe *et al* (2024), antes da promulgação desse artigo, em 1992, no contexto geral de crise que o país vivia (o que culminou numa má administração do Estado), novas demandas foram aventadas, o SNE foi reformulado por meio da lei nº 6 de maio de 1992; ela tinha como proposta um novo modelo educacional que foi fundamentada na ideologia neoliberal e capitalista, algo que era alinhada à economia de mercado. O parlamento moçambicano aprovou a lei que retirou a educação até então “socialista” e moldou uma educação que atendia o que o Fundo Monetário Internacional (FMI) havia proposto nesse período em boa parte do mundo. Diante disso, Moçambique passou a receber forte influência de organizações internacionais não governamentais, de cunho capitalista e do Banco Mundial que passou a oferecer “ajuda” externa para resolver as questões internas do país. Nesse cenário, Moçambique se viu obrigada a abandonar gradualmente as suas raízes marxistas em favor de uma economia de livre mercado, abrindo espaço para a participação de diferentes entidades comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no seu processo educativo.

Já em 2003, Moçambique decide por implementar uma reforma curricular significativa que impactou diretamente a formação de professores. Esta foi uma reforma que tinha como intenção a integração dos princípios do ensino por competência, mas destacando a importância de preparar professores não só em termos de conhecimento técnico, mas também em habilidades pedagógicas que lhes possibilitassem se adaptar a diferentes contextos e necessidades dos alunos. Tais mudanças no currículo incluíram a introdução de formação modular que reduziu a carga horária de várias disciplinas, uma reforma que visou o reforço de componentes da prática da formação docente com um foco em estágios supervisionados (Matias, 2024).

Avançando no tempo, segundo Matias (2024) o Plano Estratégico da Educação trouxe entre 2012 e 2016 um esboço que coordenou o enfrentamento de desafios persistentes na formação de professores em Moçambique, tais como a escassez de recursos, má distribuição de professores qualificados e as disparidades regionais, o que fez com que as diretrizes apresentadas nesse momento tivessem como meta a solução para essas questões.

Após vários conflitos, principalmente entre a FRELIMO e a RENAMO, grupos políticos do país, outra reforma nasceu em 2018 e se colocou como a mais importante entre os anos 2010 e 2020, pois segundo o MINEDH (2022):

No quadro das reformas efetuadas pelo Sector com vista a adequar o sistema educativo aos desafios da atualidade, foi aprovada a Lei nº 18/2018, de 28 de dezembro, Lei do Sistema Nacional de Educação. Esta Lei institui um Ensino primário compreende seis (6) classes, organizadas em dois (2) ciclos, 1º Ciclo, 1ª a 3ª classe e 2º Ciclo, 4ª a 6ª classe. E um Ensino Secundário de 6 classes, organizado em dois ciclos de aprendizagem. O 1º ciclo, da 7ª a 9ª classe e o 2º ciclo, da 10ª a 12ª classe.

Matias (2024) cita que a formação de professores desempenha um papel crucial da qualidade da educação, o que garante o direito a ela. Em Moçambique, as reformas educacionais recentes se concentraram na melhoria da formação e na excelência educacional. O impacto disso possibilitou uma reflexão crítica sobre as políticas educacionais e de como elas poderiam ajudar a diminuir as desigualdades sociais, econômicas e culturais, são pontos importantes em relação as áreas com grandes diferenças sociais no acesso e na qualidade da formação, principalmente em zonas rurais, entre as populações desfavorecidas em grupos socialmente excluídos. Dessa maneira, a capacitação de professores para enfrentar tais desafios foi fundamental para construir uma sociedade mais justa e inclusiva, junto ao direito à educação.

Árabe *et al* (2024) citam que a Implementação da Política Nacional de Educação de 2016 reforçou o compromisso do país com a melhoria da qualidade educacional, solidificando e contextualizando a formação de professores, adicionando outros modelos de formação e incluindo a educação à distância. Outras considerações levaram a metas para um desenvolvimento sustentável para uma fundamentação do progresso socioeconômico do estado-membro da CPLP. Nos últimos anos, as reformas se focaram na formação contínua dos professores, uma visão para a atualização e mudanças nas metodologias de ensino e as tecnologias educacionais. Outro adendo são os programas de formação contínua, muitas vezes apoiadas por

parcerias internacionais que deliberaram o desenvolvimento de novas competências e práticas pedagógicas. A avaliação e o acompanhamento constante dos docentes passaram a ser enfatizado para a promoção e crescimento dos profissionais da educação. Assim:

Recentemente, Moçambique tem buscado integrar mais estreitamente as instituições de ensino superior ao processo de formação de professores, com a criação de programas de graduação que combinam formação teórica e prática. As universidades e institutos superiores têm assumido um papel central na preparação de professores para o ensino básico e secundário, com currículos que enfatizam a pesquisa, a inovação pedagógica e a contextualização dos conteúdos ao cenário educacional moçambicano. Ora, no Plano Quinquenal do Governo (2020 – 2024), embora não se limite exclusivamente à formação de professores, este plano faz referências importantes às reformas necessárias no setor educacional. No Eixo 3.1.3 desse instrumento, defende a necessidade de promover a formação inicial e contínua dos professores, através da introdução de novos conteúdos curriculares, metodologias participativas, e o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nas práticas pedagógicas. Portanto, trata-se da formação de professores como uma estratégia central para promoção do direito educacional, com foco em novas metodologias e o uso de TICs (Matias, 2024).

No momento da escrita dessa investigação, segundo Matias (2024) o SNE em Moçambique é regido pela Lei nº 18/2018 e se apresenta como uma reforma significativa no sistema, a sua ênfase foi voltada para a profissionalização dos professores através da formação inicial e contínua. As principais reformas que foram inseridas ditam sobre uma maior importância no saber fazer dentro dos programas de formação de professores, tendo também a introdução de competências transversais no currículo de formação docente, isso incluindo as habilidades de comunicação, resolução de conflitos e a educação para a cidadania. Além disso, adaptou-se as metodologias de ensino para atender os diferentes perfis dos estudantes moçambicanos.

A partir de 2019, o decreto 79/2019 foi promulgado com o intuito de estabelecer diretrizes mais específicas referentes à capacitação de professores para o ensino primário. Essa foi uma norma que objetivou o alinhamento da formação de professores com Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), isso tendo como ação, o ODS 4, sistema que busca assegurar uma educação de qualidade inclusiva e equitativa. Entre as principais inovações, apresentou-se a incorporação da atualização curricular que se debruça na revisão dos programas de formação de professores a fim de abranger novas áreas. A aquisição de conhecimento apresentado na lei inclui disciplinas fundamentais como educação ambiental, direitos humanos e igualdade de

gênero, traz a ênfase na prática pedagógica, ampliando o tempo dedicado à prática pedagógica durante a formação inicial, enfocando nas metodologias ativa de ensino. Há também a integração da TICs, a dita Tecnologias de Informação e Comunicação que se destacam no uso pedagógico (Árabe *et al.*, 2024).

Segundo Mandlate e Nivagara (2019) o acesso ao ensino superior em Moçambique está enfatizado na sua garantia a todos os cidadãos que terminaram seus estudos no ensino secundário, independente de suas condições sociais e econômicas, etnia, origem ou gênero. É fundamental a promoção de um sistema educacional de equidade, mas a qualidade dos estudantes que são recebidos pelas universidades está ligada diretamente à formação de professores de educação básica. No estado-membro, a formação docente está estruturada em diferentes níveis que estão separados em:

1. Nível Básico: é destinado a formação inicial de professores para o ensino primário e tem cursos que normalmente exigem a conclusão da 7ª classe;
2. Nível Médio: Os professores recebem uma formação mais aprofundada e se prepara para lidar com complexidades do ensino;
3. Nível Superior: Está voltado para a formação de educadores que atuarão em contextos mais avançados e inclui a educação superior.

Sabe-se que a formação de professores é essencial, pois ela impacta diretamente na qualidade do ensino nas escolas básicas, que, por sua vez, acaba influenciando o desempenho dos alunos que almejam uma universidade que possua as competências necessárias para o logro na academia. Ademais, a análise das tensões entre a expansão do acesso ao ensino superior e as desigualdades sociais em Moçambique revela que, mesmo com o acesso aumentando gradativamente, a qualidade da educação distribuída nas etapas anteriores ainda apresenta seus problemas. Portanto, é imprescindível que as políticas educacionais considerem não só aumento da busca por vagas e a criação de mais vagas, mas também vise a melhora da formação de professores e a qualidade do ensino básico nas escolas.

Nacaquela e Assane (2019) falam que a formação de professores, principalmente a primária (básica) em Moçambique tem sido marcada por um processo dinâmico, com avanços e retrocessos ao longo dos anos. Tal dinamismo, por sua vez, influenciou a identidade do sistema educacional, ora consolidando, ora fragilizando suas características intrínsecas. A formação contínua e com um foco na

autoformação e na partilha de experiências enfrenta muitos problemas no país, a falta de oportunidades estruturadas para encontros entre professores, sem a necessidade de orientação externa e uma certificação formal limitou a efetivação da autonomia pedagógica. Esse exercício acaba representando um caminho promissor para se vencer a problemática dessa modalidade que articula a formação do professor através de ações programáticas que acompanham o exercício docente que contribui no sucesso dos Processos de Ensino-Aprendizagem (PEA). A formação em exercício permite que o indivíduo, mesmo sendo inicial, complementa os conhecimentos durante o trabalho prático que promove um aprendizado sem cessar e integrativo.

Ussene (2011) comenta sobre a formação de um professor reflexivo

Moçambique necessita de uma educação que faça face aos momentos complexos do mundo contemporâneo, em que as transformações sociais, políticas, económicas e culturais afectam os sistemas educacionais e o de ensino. A globalização dos mercados, a revolução na informática e nas comunicações, a transformação dos meios de produção e dos processos de trabalho e a alteração no campo dos valores e atitudes são alguns ingredientes da contemporaneidade que obrigam as nações a construir um sistema mundializante de políticas. [...] A formação de professores estrutura-se em três níveis: i) nível básico, referente à formação de professores para o ensino primário do primeiro grau; ii) nível médio, no qual se realiza a formação de professores para todo o ensino primário e dos professores de práticas de especialidades do ensino técnico-profissional; e iii) nível superior, que realiza a formação de professores para todos os níveis de ensino. Embora existam problemas relacionados com o número de professores para os diferentes níveis de ensino que compõem o SNE e com a qualidade do seu trabalho, é no ensino básico (que, como o próprio nome indica, constitui a base do próprio sistema educativo) que se encontram os problemas mais sérios. (p. 159-162)

É perceptível que essa parte do estudo apresentou os desafios e os maiores problemas referentes a formação de professores de educação básica de Moçambique. Entende-se que a formulação e o SNE sempre buscaram, antes de tudo, entender os problemas de sua gente e depois os educativos, principalmente na escolarização e, mais tarde, sobre a formação académica de qualidade. Os sistemas adotados anteriormente se mostraram engessados e cheios de resquícios da colonização que foi brutalmente aplicada no estado-membro da CPLP.

A partir de agora, acessaremos os principais documentos que falam sobre a formação de professores de educação básica do Brasil e os seus mais importantes desdobramentos quando falamos de formação dentro de países que tem como língua a Língua Portuguesa.

3.3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E OS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO APÓS 1990

Quando se trata de Brasil e a Formação de professores de Educação Básica, estamos debatendo uma formação que realmente só teve um forte apelo quando tivemos a redemocratização do país. Várias medidas foram implementadas em relação à educação básica e a formação dos profissionais, isso ao longo de vários governos (Gatti, 2021).

Para Da Silva e De Almeida (2023) a concepção produtivista de educação é quem tem orientado as políticas de formação de professores desde a reforma do Estado brasileiro desde 1990, o que tem servido de modo imperativo para o fortalecimento das reformas do ensino público, mas com uma visão de formação de professores que estejam alinhados ao sistema produtivo, o que nada mais é que uma redefinição do ensino público com base em uma ordem econômica mundial e que segue os princípios capitalistas. Durante os anos de 1960 e início dos anos de 1970, em meio a uma crise fiscal, social e política, buscou-se o reestabelecimento do padrão de acumulação ideológica estabelecida pelo neoliberalismo que defende o desenvolvimento social e promove uma abordagem fundamentada na exploração e alienação dos trabalhadores, algo que ainda soa necessário, mas que vem apresentando, desde o fim do século XX, problemas em seus parâmetros e bases que moldaram a educação no Brasil dos últimos anos.

Purificação (2022, p.201) diz que

Ao considerarmos as políticas públicas educacionais implementadas em contextos democráticos mundo afora, constataremos que essas implementações foram alvo de disputas e interesses de vários grupos, sofrendo, em muitos dos casos, influência dos grupos que estão no poder. O impacto das reformas neoliberais, nesse novo cenário marcado pela crise do capitalismo, tem alinhado o discurso e direcionado mudanças na docência, nos currículos e no desenvolvimento profissional de professores em vários países. No centro da discussão está a formação humana voltada para a sustentação do capital, cujo foco maior é atender às demandas de um mercado cada vez mais competitivo.

É a partir da década de 1990 é que o Brasil se encontrou em transição, saindo de um regime militar para uma democracia que permitiu um novo momento da educação e da formação de professores de educação básica.

A BNCC representa um marco referente a base política curricular no Brasil, o que gerou um longo e intenso debate sobre a concepção da qualidade da educação e da formação docente. Mas o que chama a atenção sobre as reformas educacionais do país é a questão do currículo; ele é essencial para analisar a formação de educadores, isso se dá pelos diferentes fundamentos conceituais que evidenciam a dinâmica e a flexibilidade dele, porém, a constante evolução da sociedade pressionou e fez o currículo entender o tempo, o espaço e a realidade de cada espaço formador que cresceu com as mudanças filosóficas, tecnológicas e sociais que finalmente permearam a escola. Entender essa realidade com base nos conceitos e metodologias nas teorias circulares influenciaram as práticas educativas e na formação de professores (Purificação, 2022).

Para Cruz *et al* (2024) ao longo do tempo, o Brasil cresceu e evoluiu no quesito de formação de professores, contudo, isso somente sobreveio quando agências de fomento cunharam programas e se dedicaram a questão da formação de professores de educação básica. Por isso, instituições como a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) nasceram junto ao MEC para poder executar e ampliar os programas de pós-graduação *strictu sensu*, além de avaliar e dar suporte em várias outras áreas de pesquisas. A agência atua desde 1951 e sempre operou na formação de professores de educação básica, um movimento que versa na atualidade com a implementação de diversos programas direcionados à formação de professores, uma importante integração com a educação e a economia para o desenvolvimento nacional, especialmente no período do crescimento do ensino superior entre 1950 e 1960³¹.

Entretanto, o Brasil teve uma crise fiscal, social e política nos anos 1960 até 1970, o que acabou gerando uma inclinação neoliberal que estabeleceu uma padronização na economia, algo que foi apontado como um desenvolvimento de abordagem tecnocrata que tinha sua fonte na exploração do trabalhador e a alienação deles. Essa concepção produtivista também foi levada para a educação e orientou as

³¹ Outras agências também nasceram e ajudaram com esse intuito, o de gerar novas políticas e programas atrelados aos governos da época, alguns exemplos de órgãos são: Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), Fundação Getúlio Vargas, Banco do Brasil, Comissão Nacional de Assistência Técnica, Comissão Mista Brasil-Estados Unidos, Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Confederação Nacional da Indústria (CNI), Confederação Nacional do Comércio (CNC) além de representantes do Ministério de Educação e Saúde.

políticas de formação de professores desde a reforma do estado brasileiro na década de 1990; seu objetivo era bem claro, o fortalecimento das reformas do ensino público, mas visando uma formação mais alinhada ao sistema capitalista que seguia a ordem econômica mundial.

Esse modo de interação ficou conhecido como Nova Gestão Pública, uma incorporação de conceitos do setor privado que foi reinterpretado através das ideias de gestão democrática, por isso os seus valores eram alçados dentro da participação mercantil, da cidadania, da equidade e da transparência. Além disso, os temas da gestão organizacional, da responsabilidade, da descentralização, da responsabilidade socioambiental e eficiência da qualidade também ditaram tais reformas e modos de formação docente, abordagens que efetivaram os processos de redução do setor público, da descentralização, hierarquização, e competências com focos ambíguos, segundo os estudos de Silva e Almeida (2023).

Gatti (2021) cita que

[...] a promulgação da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) que consolidou a estrutura da educação escolar nacional, definiu responsabilidades e caracterizou cada modalidade e nível dessa educação. Constituiu-se em eixo referencial nos anos subsequentes e até hoje. Até aqui recebeu mais de duzentas reformulações distribuídas em vários artigos, em decorrência de necessidades conjunturais e de novas demandas, algumas de grande importância como a extensão do Ensino Fundamental para nove anos e, mais recentemente, a reformulação do Ensino Médio.

A autora cita que a respeito da formação de professores para a educação básica, novas propostas nasceram, mas foi a partir de 2002 que o CNE elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais que foram aplicadas nas licenciaturas. Essas diretrizes acabaram preconizando a coerência entre a formação oferecida e a prática que era esperada do futuro profissional, essa ênfase na pesquisa voltada para o ensino e a aprendizagem, uma inclusão prática que deveria ser aplicada desde o início do curso, junto da flexibilização de cada instituição de ensino superior, o que poderia desenvolver projetos inovadores com identidade própria.

Cruz *et al* (2024) corrobora dizendo que em julho de 2007 foi promulgada a Lei nº 1.152, ela foi responsável pela reformulação da estrutura e das competências das agências de fomento, o que gerou a prerrogativa de fornecimento de bolsas de estudo e pesquisa para participantes de programas de formação de professores para a educação básica. Em dezembro do mesmo ano, o Decreto nº 6.316 estabeleceu um

novo estatuto e distribuiu cargos em comissões das agências de fomento educacional, o que permitiu uma transformação substancial nas instituições que ofereciam a formação docente no país. Foi nesse momento que a impulsão da formação contínua e inicial de professores de educação básica foi promovida por meio de programas de formação, articulações de políticas em todos os níveis do governo, elaborando programas setoriais e regionais, monitoramentos do desempenho de alunos na licenciatura, além da realização de estudos e avaliações para o aprimoramento de conteúdos e orientações curriculares dos cursos de formação de professores. Em meio a essa reestruturação, foram estabelecidas duas novas diretorias dentro da Capes: a Diretoria da Educação Básica (DEB) e a Diretoria de Educação a Distância (DED). Elas passaram a gerir os programas de formação de professores dentro das modalidades presencial e a distância. Assim, foi criado um setor que ficou responsável pela orientação dos caminhos da Educação Básica Nacional referente à formação de professores. Inicialmente, as novas diretorias da Capes assumiram as atividades que já eram conduzidas pelo MEC, são o Parfor, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), o Procedência, o Observatório da Educação, A Universidade Aberta do Brasil, entre outros, dando seguimento a esses projetos e buscando expandi-los gradativamente.

Gatti (2021) informa que poucas licenciaturas adotaram a Resolução do CNE de modo efetivo enquanto o bacharelado seguiu sendo ofertado. Essa identificação contínua de problemas na oferta de cursos de graduação para a formação inicial de professores de educação básica levou o CNE a criar um estudo que embasou a Resolução CNE/CP 02/2015 que propôs novas diretrizes para uma formação inicial e contínua de professores, mas estabeleceu uma base curricular comum nacional com fundamentos éticos sobre a equidade, respeito à diversidade e a necessidade das licenciaturas de terem um currículo específico, destacando a importância do conhecimento científico e didático, além do papel das instituições de educação básica na formação docente. Essa foi uma implementação postergada várias vezes até a resolução CNE/CP 2019 entrar em vigor em meio a mudanças políticas federais, o que apresentou novas DCN's para a formação de professores de educação básica, isso instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores de Educação Básica (BNC-Formação), fazendo a Resolução CNE/CP 02/2015 ser revogada. Entretanto, a nova resolução não pôde entrar em vigor em razão dos

impactos da pandemia de Covid-19 que provocaram alterações no funcionamento das instituições de ensino.

Gatti *et al.* (2019) discute um ponto importante referente a formação de professores de educação básica no Brasil, no que diz respeito as concepções e as práticas na formação, destaca-se a interdependência entre a melhoria da formação de professores e a profissionalização do magistério. A nível internacional, existe uma grande expectativa sobre a formação inicial e a contínua contribuição para esse processo, seria uma transcendência sobre a visão da docência como rele chamado vocacional. A diversidade e amplitude da literatura e abordagens teóricas e metodológicas refletem a análise e debates sucessivos da formação e profissionalização docente. Tais investigações admitiu uma compreensão mais aprofundada dos professores, promovendo a apreciação de seu trabalho e da constituição de sua expertise profissional. Por seguinte, a reflexão sobre as concepções e práticas na formação de professores não pode abstrair da consideração do contexto social e histórico em que nascem, assim como das condições reais em que os educadores exercem suas atividades. Dessa maneira, as transformações nos domínios científicos, tecnológicos, econômicos, político, social e cultural irão continuamente exibir novos desafios para a formação de profissionais da educação, conjecturando em diferentes abordagens e funções docentes.

Cruz *et al* (2024) cita outro ponto referente a formação de professores de educação básica no Brasil, seria o Plano Nacional de Educação (PNE) e que tem vigência de 2014 a 2024, principalmente em razão do PNE de 2010, um projeto que foi analisado pela Comissão Especial da Câmara dos Deputados e que gerou intensas discussões e mobilizações. Foram 2915 emendas apresentadas, um marco importante e histórico quando se trata das políticas de formação docente no país. Entretanto, ao analisar a estrutura do atual PNE, repara-se nas mudanças significativas, principalmente pelo seu número de metas, um total de 20, porém menos que as 295 estabelecidas no plano anterior. Contudo, a nova alteração se mostra superficial, uma vez que, ao incluir as “estratégias elaboradas” para o alcance dessa meta, o seu total é de 170. Resumidamente, o PNE anterior detinha 295 metas que eram distribuídas em 11 áreas temáticas, enquanto a atual conta com 170 estratégias alinhadas a 20 metas. Os documentos propõem um extenso conjunto de objetivos a serem atingidos.

Outros pontos a serem discutidos dentro dos programas de formação de professores de educação básica estão atreladas as metas 15 e 16 do PNE atual. Nelas vemos que é imperativo a garantia com a colaboração da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de que em até 1 ano a partir da implementação do atual PNE, uma política nacional de formação para os profissionais da educação, uma política que garanta que todos os professores de educação básica possua formação superior na área que lecionam. Um documento referente ao planejamento da próxima década para que isso seja alcançado menciona a articulação e o entendimento de que a formação acadêmica é um direito do professor para o exercício de suas atividades em todas as etapas e modalidades, por isso ele é considerado essencial (Cruz *et al*).

Segundo Cruz *et al* (2024, p. 13)

Todavia, é sabido que o acesso à formação de nível superior de todos os professores da Educação Básica ainda não se concretizou no Brasil. O documento mostra, por meio de estudo do INEP de 2013, que a proporção de professores com formação universitária – concluída ou em andamento – atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental regular era de 77,2%, e, nos anos finais do Ensino Fundamental regular, de 88,7%. Além disso, as áreas de Matemática, Física, Química e Biologia mostravam-se bastante deficitárias em professores com a formação específica.

O referido quadro evidencia a crucial necessidade de aprimoramento das políticas de formação docente no Ensino Superior, principalmente no âmbito das licenciaturas, visando à universalização do acesso a essa formação. Além disso, urge não apenas assegurar o acesso à formação docente, mas, sobretudo, viabilizar as condições efetivas para que os docentes em atividade possam participar de programas formativos. Nesse viés, é imperativo estabelecer estratégias que propiciem a formação específica, adquirida por meio de cursos de licenciatura na área de atuação dos professores, inclusive possibilitando oportunidades de aprimoramento durante o exercício profissional. Nesse contexto, o Plano Nacional de Educação (PNE) preconizou a implementação, no prazo de um ano de sua promulgação, da política nacional de formação de profissionais da educação, o que, de fato, se concretizou, ao menos do ponto de vista normativo. Nas últimas décadas, têm-se destacado um movimento de profissionalização dos professores, sendo fundamental para o seu empoderamento, ou seja, para requerer a autonomia e responsabilidade na escola.

Para atingir esse objetivo, é essencial elevar o nível de formação dos professores, introduzindo-os em valores, práticas e conhecimento acadêmico-científico. Esse é um ideal que se coloca na universitarização do magistério para o desempenho de um papel crucial na evolução da docência, não somente pela

simplificação do ofício que está baseado no conhecimento, mas também nas práticas adquiridas na experiência diária ou na interação com os colegas de profissão e no espaço escolar.

Para Sarti (2012) a formação universitária fundamentada nesses conhecimentos visa proporcionar aos professores enfoques mais racionais, reflexivos e críticos em relação à prática pedagógica, beneficiando o desenvolvimento de competências específicas para uma atuação eficaz; essa é uma extensão epistemológica que ressalta as profissões e precisa de conhecimentos especializados e formalizados, adquiridos através de uma extensa formação universitária ou que seja equivalente. Quando se fala a respeito do contexto brasileiro, a melhoria do nível de formação que se trabalha nos primeiros anos foi impulsionada pela LDB de 1996 e ao defender a formação universitária para todos os profissionais da educação básica, as diretrizes legais resultaram em uma expansão na oferta e na demanda por cursos de pedagogia ou de normal superior, mas com focos na formação docente.

Gatti (2024) cita que além das iniciativas individuais de muitos professores, o cumprimento das disposições relativa a LDB tem incentivado vários estados e municípios a adotarem estratégia específicas para a formação de nível superior dos professores de sua rede. Uma busca estabelecida por parcerias com universidades para a criação de programas especiais de formação que permitem a diplomação de muitos profissionais em serviços de uma vez só, um desafio que esbarra no tempo, espaço e recursos financeiros. Assim, em todo o país, milhares de professores atuantes participam de cursos de licenciatura regulares ou programas especiais de formação docente; paralelamente ao cenário internacional, o crescimento da qualidade da formação dos professores tem sido acompanhada por debates sobre a estrutura e o currículo dos cursos de licenciatura, destacando a importância da experiência prática na formação, o meio da melhoria dessa preparação para a atuação nas escolas e nas salas de aula, dado que já era apontado nos Referenciais Nacionais para a Formação de Professores no fim dos anos de 1990.

Cruz *et al* (2024) ainda cita que durante a década de 2000, o Ministério da Educação promulgou diversos outros documentos pertinentes à formação de professores, uma união necessária, no entanto, é de conhecimento geral que a meta de fornecer formação de nível superior a todos os professores de Educação Básica ainda não foi alcançada no Brasil. Um estudo do INEP de 2013 revelou que 77,2% dos professores que estavam atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental

possuíam formação universitária completa ou em andamento, enquanto os profissionais que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental é de 88,7%. A preocupação se debruça nas disciplinas de Matemática, Física, Química e Biologia que enfrentam até o momento uma carência significativa de professores com formação específica. Essa situação demonstra a necessidade de aperfeiçoamento das políticas de formação docente no Ensino Superior, principalmente nas licenciaturas; para garantir e assegurar o acesso universal é fundamental não só cumprir as metas, mas também criar condições para que os professores possam participar de programas de formação.

Gatti *et al.* (2019) lembra que de forma geral, a ausência de monitoramento adequado das políticas implementadas faz a falta de clareza dos impactos se sobressaírem, a falta de avaliação dos modelos de gestão para identificar facilidades e dificuldades para se subsidiar tais ajustes e melhorias acabam não sendo evidenciadas. Justamente porque o papel dos agentes da educação não é devidamente verificado, assim como os recursos financeiros destinados. No campo do MEC, as políticas carecem de um sistema consistente de monitoramento e de um amplo plano de avaliação educacional desde o princípio, o que seria adequado e fundamental para o aprimoramento das condições e dos resultados das políticas, possibilitando consolidações, ajustes e, se preciso, suspensões embasadas em dados sólidos. A análise da relação entre o setor público e privado também deve ser considerada.

Cruz *et al* (2024) esmiuça em seus escritos sobre dois pontos importantes referente as metas do PNE de 2014 a 2024, são as metas 15 e 16 do referido documento. A meta 15 fala da implementação da Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação, um processo que deve ser conduzido em colaboração com a União, os Estados, O Distrito Federal e Municípios, assegurando que todos tenham sua formação garantida. Um documento que reconhece a necessidade de um esforço colaborativo entre os entes federativos para o atingimento da meta proposta; são responsabilidades definidas e estabelecidas com a colaboração das estratégias PNE.

Já a meta 16 do PNE, regida pela Lei nº13.005 de julho de 2014, trata da formação continuada dos professores da educação básica em nível de pós-graduação como prioridade, tendo como tino a formação de 50% dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação até o fim do PNE, contando também com a garantia

da formação continuada a todos os professores da educação Básica, mas considerando as demandas específicas de cada sistema de ensino.

É preciso entender que o documento referente as 20 metas da PNE destacam a importância da formação dos professores diante das constantes mudanças científicas-tecnológicas. O aperfeiçoamento contínuo é primordial para acompanhar os avanços educacionais e o conhecimento específico da formação, são peças-chave para a elevação do padrão de escolaridade básica.

Gatti (2024) fala que os dados apresentados pelo Censo Escolar de 2013 já revelavam a necessidade premente de aperfeiçoamento da formação de professores da Educação Básica no Brasil, mas somente 30,2% dos 2 milhões de docentes tinham pós-graduação, ratificando a lacuna existente nesse campo. O que se observa é que para se atingir esse objetivo, é importante a ação coordenada dos entes federativos e a visualização das demandas por capacitação continuada e estimulada, isso por meio da oferta por parte das instituições públicas, alinhadas um plano estratégico. A consolidação da política nacional de formação docente na Educação Básica é essencial, com a definição de diretrizes, áreas prioritárias, instituições formadoras e processo de certificação das atividades formativas. Nesse contexto, a atuação de agências de fomento como a Capes e os seus sistemas de ensino e os programas de pós-graduação das universidades públicas se apresenta imprescindível, assim como a implementação de planos de carreira e remuneração para os professores³².

É preciso repensar e a fazer em relação às políticas educacionais em seu todo, especialmente as que são voltadas para a valorização e o reconhecimento do trabalho dos professores na educação básica. É primordial o reconhecimento dos esforços políticos realizados nas gestões educacionais que visam a atualização da formação docente, as melhorias nas carreiras e nas condições do exercício do professorado, principalmente nas primeiras duas décadas do século XXI. Porém, não é de fácil compreensão que as políticas propostas e a sua efetivação acabaram por ser desalinhadas, justamente pelos hiatos e reformulações sucessivas que ocorreram e

³² A Capes, por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), desempenha um papel relevante na consolidação do desenvolvimento de professores de Educação Básica em nível de pós-graduação, mediante parcerias com as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) integrantes do Sistema UAB Capes.

que não permitiram o logro ou os resultados qualitativos de suas aplicações, os documentos e relatórios apresentam esses parâmetros.

Os desafios enfrentados nas gestões e a sua integração foram vistas como improvisações na relação da formação de professores e o real trabalho feito nos espaços escolares pelo Brasil atualmente, somente agora, recentemente, é que um banco de dados consolidado com documentos educacionais foi possível, o que tem permitido condições mais qualitativas dos resultados aparentes sobre a formação de professores de educação básica, uma discussão que ainda gera questões aos pesquisadores sobre a formação de docente e principalmente para aqueles que gerenciam as políticas de formação de professores no país.

CAPÍTULO 4 – OS ESTUDOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA EM PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA: ANALISANDO A LUSOFONIA E AS SUAS RESISTÊNCIAS NO BRASIL E EM MOÇAMBIQUE

É imperativo apontar que esta é uma tese que está dentro do estado da arte, pois segundo Romanowski e Ens (2006) o interesse referente a pesquisas desse cunho é derivada da abrangência de investigações que apontam para caminhos que apresentam aspectos e características abordadas em detrimento de outros. A elaboração destes pontos dá possibilidade de se organizar e analisar as definições vistas nos campos de disputas, nas áreas de pesquisa junto a rupturas sociais. O estudo desse espaço investigativo é importante dentro das mudanças associadas aos progressos da ciência e da tecnologia.

Ressalta-se que o estudo das artes podem apresentar uma contribuição importante na estruturação do campo teórico de uma área do conhecimento, isso se dá pela identificação dos aportes significativos da constituição da teoria e da prática pedagógica, apontando restrições sobre a área em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificando experiências inovadoras investigadas que apresentem alternativas ou possíveis intervenções para problemas que são vistos nas práticas da profissão docente por exemplo.

Bourdieu (2023) tem em seus escritos uma citação muito importante sobre os campos e as disputas ocorridas nele, justamente porque os objetivos acabam por favorecer a produção da ciência de uma determinada área do saber, algo que ocorre nas pesquisas promovidas em dissertações, teses, artigos e variadas publicações dos saberes. São análises que possibilitam dar atenção a temas tratados nas investigações, junto disso há também os referenciais teóricos que subsidiam tais pesquisas, contando com as relações entre o pesquisador e as práticas, nas sugestões e proposições elaboradas por discentes que buscam colaborar com os professores/pesquisadores na demarcação de forças do campo da formação de professores.

Assim,

A produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo contínuo de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema. A proposição adequada de um problema de pesquisa exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado atual do conhecimento em sua área

de interesse, comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade de resultados de pesquisa, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas (Bazzo; Bordas, 2005, p. 27).

Ademais a esse tipo de investigação, a análise documental se fez necessária, isso se deu justamente porque os artigos científicos encontrados dentro da plataforma usada para a pesquisa apresentaram uma baixa quantidade quando se trata da política de formação de professores de educação básica em Moçambique, a busca mostrou uma escassez do assunto em artigos científicos entre 2010 e 2020, ao menos dentro da plataforma de busca, enquanto as publicações encontradas sobre a formação de professores no Brasil teve um número altíssimo de textos. Por essa razão, a decisão tomada para que a pesquisa tivesse mais robustez foi a análise dos documentos orientadores encontrados na CPLP. Ao longo desta escrita, a análise documental buscou identificar informações relevantes nos documentos a partir de questões ou pressupostos de interesses. Foi possível destacar os fatos que constituem uma fonte rica e estável, um poder que evidenciou os fundamentos das reformas ocorridas nos dois países estudados, elas representaram uma fonte informações bem importante (Ludke; André, 2018, p. 44).

Outro ponto a ser ressaltado fala do uso da metapesquisa que, para essa investigação, se enquadrou na análise dos documentos que falam da formação de professores de educação básica. Trata-se de um sistema de pesquisas que existem em determinadas áreas do conhecimento e tem como objetivo a melhora da qualidade e da eficiência das pesquisas no futuro. Dentro da formação de professores de educação básica, a metapesquisa pode auxiliar na identificação de lacunas do conhecimento, pode avaliar a metodologia usada nas investigações anteriores e apresentar novos caminhos para os estudos.

Para Mainardes (2018) “[...] a metapesquisa pode ser brevemente conceituada como pesquisas realizadas com o objetivo de melhorar as práticas de pesquisa e a produção de conhecimento no campo da Política Educacional.” A escolha pela metapesquisa e análise documental se justifica pela necessidade de compreender a evolução e os principais marcos da formação de professores em países lusófonos, por meio de documentos históricos e contemporâneos

A primeira percepção ao analisar os primeiros dados dos documentos foi a de quanto foi complicada a conquista da independência de Moçambique, algo que gerou

e ainda cria dificuldades na tentativa de constituir um Sistema Nacional de Educação. As lutas apresentaram uma situação bem delicada principalmente em relação aos territórios e as zonas de libertação de um país que sofria e ainda reverbera a perversidade da colonização. Em Moçambique a educação teve definição durante a luta de libertação nacional, seus objetivos estratégicos sobre a escolarização das massas resultaram no aumento dos índices educacionais, um crescimento que foi fruto do compromisso político do país com a erradicação do analfabetismo e da fome gerada pela pobreza.

A educação no país durante o período colonial foi marcada por ato que moldou às linhas de institucionalização das ações coloniais do Estado Novo tendo como base o Salazarismo. A administração da educação era totalizada em Portugal, o que criou instituições especializadas e influenciadas pela Igreja, tudo isso através de acordos missionários estabelecidos entre 1940 e 1950. Esse sistema, que se estendeu até 1960, era segregador e era recheado de políticas diferentes entre a população colonizada e os colonos, o que gerou uma espécie de dominação colonial

O sistema colonial de Moçambique, distintos de outros contextos, limitou a formação a uma parcela muito pequena da população, já que o contato dos portugueses com o país era puramente exploratório e com objetivos de ‘libertar’ a todos da rusticidade para integrá-los a uma cultura “superior”. A doutrina salazarista era baseada na ideia de superioridade social e se justificava na opressão e exploração dos africanos, criminalizando qualquer tipo de reivindicação de ordem natural.

O Brasil apresenta algumas características que são possíveis de igualdade com o estado-nação da CPLP. Entretanto, a formação de professores de educação básica no Brasil já era discutida na mesma década em que Moçambique alcançava a sua independência. A discussão sobre uma reforma já estava em pauta e detinha lei promulgada com o objetivo de formar profissionais qualificados, mas com uma LDB que não rompia sua estrutura arcaica, muito porque o regime militar estava alinhado aos interesses de grandes empresas e países com princípios liberais. O resultado disso foi a geração do modelo de formação profissional junto ao PND.

No Brasil já se via a criação de cursos de Pós-Graduação que eram direcionados para o desenvolvimento científico e tecnológico, propiciando um espaço para a circulação de estudos críticos sobre educação; ao mesmo tempo contrariava a visão tecnicista da Ditadura Militar. Diante disso, os anos seguintes, precisamente 1980, significativos avanços nos programas de pós-graduação sobre a formação de

professores foi visto com o aumento da discussão e seu problema real; foram teses, dissertações e livros que começaram a moldar o pensamento educacional.

A escravização em Moçambique teve seu ápice e uma fase final tardia, diferente de outras regiões da África, isso ocorreu devido à distância dos mercados e ao desenvolvimento inicial da colônia. Por isso, a análise da política educacional de Moçambique revelou a busca por mudanças sociais justamente para que as políticas públicas pudessem atender as necessidades da melhor forma possível. Porém, a influência da colonização portuguesa na educação na sociedade perpetuou uma visão eurocêntrica que desvalorizava a cultura e a contribuição africana para o desenvolvimento humano. Uma análise que exigiu crítica da construção da educação que foi vista nesta pesquisa.

Após 1975, Independência de Moçambique, a nação passou por um momento de reestruturação do sistema nacional, era uma visão para a democratização e a mobilidade do ensino. O ministério da educação implementou um novo modelo de SNE que causou ruptura na segregação educacional da época, mas ainda apresentava fragilidades, como falta de coordenação entre os cursos profissionais e a ausência de uma estrutura unificada. A sua evolução somente ocorreu após 1992 com a promulgação de leis que desejavam uma formação revolucionária e livre de influências coloniais e burguesas.

A formação de professores também passou por muitas mudanças com a adoção de modelos diferentes para poder suprir a demanda de profissionais que se evadiram após a independência nacional. Mesmo com a unificação do SNE, a heterogeneidade de formação entre os profissionais persistiu, junto a diversas habilitações acadêmicas e modelos de formação de professores de educação básica. O que realmente se mostrou como objetivo para o sistema da época era a consolidação do SNE com a garantia de uma unidade nacional.

A escassez de profissionais da educação no ensino moçambicano gerou uma prática que no Brasil havia ocorrido entre o fim do século XIX e as primeiras décadas do século XX, a de professores lecionarem em diferentes níveis de ensino, incluso no ensino superior. Uma realidade que gerou impulso na adoção de distintos modelos de formação de professores que visou a superação da demanda que se fazia crescente.

Mesmo com a implementação de uma política educacional voltada para a unificação do SNE, a heterogeneidade na formação de professores seguiu e se manifestou em diferentes níveis, primeiro nas habilitações acadêmicas; a formação

de professores abrangia uma ampla gama de qualificações, desde diplomas até mestrados, o que refletia a diversidade de trajetórias e necessidade do sistema educacional. Já os modelos de formação se estendem desde o ensino elementar até o superior, tendo distintos modelos e abordagens pedagógicas, respondendo à necessidade de atender diferentes níveis e áreas de ensino.

Embora essas políticas atendessem à demanda de expansão educacional dos moçambicanos, ela gerou desafios relativos à normatização da formação de professores de educação básica. É importante entender que, ao longo dos anos, aconteceram muitas transições de modelos de formação de professores, tanto em cursos de licenciatura como no bacharelado. Essas transições refletem as mudanças no contexto socioeducacional do país e as adaptações necessárias para atender às demandas por profissionais da educação básica.

A história da educação brasileira é marcada por uma busca incessante por uma identidade própria e foi permeada por influências externas e desafios internos. As reformas do século XIX postularam marcos referentes a fragilidade da formação de professores e fala de qualidade que permaneceram como obstáculos a serem ultrapassados.

A influência do positivismo se tornava evidente na transição da República no período do fim do século XIX, isso ocorreu porque a busca por modelos que atendessem às particularidades do país se mostrou mais latentes em razão das particularidades regionais. Mesmo assim, o Brasil esbarrava na falta de professores e sofria com a imitação de modelos estrangeiros, principalmente vinda dos Estados Unidos e da Europa. Essa abordagem que se mostrou desprovida da realidade social foi evidenciada em alguns documentos como o de Rui Barbosa que, mesmo defendendo a reformas nas décadas de 1830 e 1840, agregavam elementos de diversos contextos sociais sem a consideração da realidade brasileira.

A liberdade de ensino que foi estabelecida pelo Decreto 7.247 de 1879, mesmo com o ampliamto do acesso à educação, criou um sistema fragmentado e sem parâmetros claros e, a ausência de um currículo obrigatório, promoveu uma liberdade cheia de desafio na avaliação da qualidade de aprendizagem que reverberou dentro da educação nacional no século XXI. Por essa razão, a análise da trajetória das reformas educacionais no Brasil durante anos, revelou uma constante busca por um modelo ideal e que teve influência por ideias estrangeiras que pouco considerava as práticas e o aprofundamento da realidade cultural.

Outra questão bem aparente e sempre alarmante é a falta de professores qualificados, uma dificuldade que não atende às especificações regionais e se ausenta de uma base sólida para a formação de professores de educação básica, algo que perpetua as formações recentes de docente, um impedimento para a construção de um sistema educacional verdadeiramente nacional. Essa busca pela identidade, com seus desafios e contradições, continua a ser tema central na discussão sobre a educação brasileira e a formação de professores.

No Brasil, a formação de professores de educação básica foi experienciada significativamente a partir de 1950, seu impulso foi através de políticas fomentadas e criada pelas agência de incentivo a pesquisa e a ciência, a principal foi a CAPES, no entanto, o Brasil, não diferente de Moçambique, enfrentava uma crise socioeconômica e política que assolou o país no momento mais importante das discussões, mas a adoção de políticas neoliberais impactou a formação de professores, uma mudança que resultou na implementação de uma abordagem tecnocrata, criando uma formação pouco reflexiva e com uma pedagogia produtivista, pouca acolhedora e muito mais mercadológica.

Somente após a criação e as discussões que se arrastaram por muitos anos é que a LDB foi criada e colaborou na consolidação de uma formação focada na eficiência e gestão referentes a uma formação mais críticas e reflexiva. Só no fim do século XX, com a criação e publicação das DCN para a formação de professores é que um esforço para a promoção de uma formação mais coerente aconteceu, as necessidades da prática docente com a ênfase na pesquisa, na aprendizagem e inclusão foram postas para os programas de pós-graduação.

O caminho da formação de professores de educação básica no Brasil sempre foi marcado por avanços e retrocessos, o que refletiu as diferentes conjunturas das políticas e da socioeconomia do país, isso se deu pela busca de uma formação de professores mais crítica, reflexiva e comprometida com as demandas sociais voltadas para a construção de uma educação de qualidade para todos que permaneceram no desafio da construção de um futuro para a educação brasileira.

Desde o fim do século XX, Moçambique tem se debruçado numa reforma que atendesse os problemas e demandas de sua população, seu foco sempre foi uma educação de qualidade, mas a formação de professores sempre teve seus desafios, mas a partir dos anos 2003, com a reforma curricular que foram inspiradas nos princípios do ensino por competências, o país visou a preparação dos seus

professores de educação básica para lidar com os diferentes contextos e necessidades de seus alunos, isso em todas as instâncias de ensino. Essa foi a reforma que introduziu a formação modular, reduzindo a carga horária de algumas disciplinas e priorizando a prática docente de estágios supervisionados, assunto que só surgiu quando está tese teve acesso aos documentos apontados nos sites da CPLP.

Diante de alguns avanços, foi possível entender que o Brasil também apresentou avanços nos Planos Estratégicos de Educação, Moçambique não ficou atrás e, entre 2012 e 2016, abordou os desafios pertinentes na formação de professores, como a escassez de recursos, má repartição de professores qualificados e as desigualdades regionais. Agora, as diretrizes do plano buscavam tentar encontrar uma saída para essas questões, mas reconhecendo a importância de uma formação de professores qualificada para assim elevar a qualidade de sua educação.

A lei do SNE em Moçambique surge como a última e mais importante após os períodos de conflitos políticos, se tornou um marco fundamental na história da educação, ela está alinhada com as necessidades contemporâneas, demonstrando a valiosa formação de professores que seja capaz de atender as demandas de um sistema em contante transformação.

Para esses estados-membro da CPLP, a formação de professores desempenha um crucial papel na garantia do direito à educação e na busca por uma sociedade mais justa e inclusiva. As reformas educacionais recentes nos dois países apresentam um foco dedicado a melhoria da formação de professores, elas representam um passo importante para a superação das desigualdades sociais, econômicas e culturais, principalmente em áreas e para grupos sociais excluídos socialmente. A capacitação de professores para lidar com esses e outros desafios é importante para a consolidação e a construção de uma sociedade mais justa e de equidade, para a partir disso, a educação seja uma realidade para todos os indivíduos.

Em Moçambique, a Lei nº 18/2018, aprovado no mesmo ano, apresentou um SNE que tinha como reforma a lei do ensino primário em 2 ciclos, com 6 anos de duração, e o ensino secundário em 2 ciclos, também com 6 anos de duração. Ambas estão concentradas na melhoria da formação, mas direcionadas a reforma do currículo, incluindo temas transversais e a integração de tecnologias da informação e comunicação, as TIC's nas práticas pedagógicas, além da ampliação do tempo dedicado a prática pedagógica na formação inicial.

A formação de professores de educação básica de Moçambique tem sido impulsionada por políticas nacionais e internacionais, tendo como enfoque a profissionalização docente. Por isso, o Plano Quinquenal do Governo (2020 – 2024) enfatiza a necessidade da promoção da formação inicial e continuada, usando de introdução as metodologias e o uso das TIC's.

Além da Lei de 2018, o decreto 79/2019, que foi promulgado em 2019, estabeleceu as diretrizes para a capacitação de professores, elas foram alinhadas com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o ODS 4 que busca atender a garantia de uma educação de qualidade e inclusiva; normas que enfatizam a adição de temas como educação ambiental, direitos humanos e igualdade de gênero, a prática pedagógica e a integração das TIC's nas formações docentes.

Nesse momento, a maioria dos professores do Ensino Secundário possui formação superior obtida nas universidades e que tem uma duração formativa com média de 4 anos para a licenciatura em diversas áreas, incluindo línguas e ciência exatas. A educação básica em Moçambique é composta por 9 anos de formação escolar e estão divididos em 3 anos primários e 3 anos para a conclusão do primeiro ciclo do ensino secundário. Entretanto, é importante destacar que nem todos os alunos completam esses ciclos dentro da faixa etária estabelecida pelo SNE, isso se deve a fatores de ingresso tardia e a falta de acesso a escolas, especialmente em áreas rurais e remotas do país.

Em dezembro de 2019, a regulamentação da obrigatoriedade escolar nos primeiros 9 anos de vida foi estabelecida por diretrizes que garantem a gratuidade do ensino, incluso a taxas administrativas e materiais didáticos que são, agora, assegurados pelo Estado. No entanto, a isenção dessas taxas abrange apenas a matrícula, o que representa um retrocesso em comparação a legislações anteriores que garantiam isenções mais amplas. Mesmo com a extensão da Educação Básica por mais 2 anos, a realidade mostra muitos alunos que ainda enfrentam dificuldades no acesso, principalmente nos últimos anos, a escolaridade necessária, o que evidenciou a escassez de vagas e insuficiência de escolas que ofereçam esse nível de ensino.

A formação de professores em Moçambique tem evoluído, distanciando-se dos princípios da FRELIMO e se adaptou a um contexto mais globalizado. O ingresso no Nível Superior é permitido apenas após a conclusão do nível médio, e a formação de professores é feita em 2 níveis que se desdobam em DN1 e DN2. A instituição que se

destaca é a Universidade Pedagógica, essa é a mais respeitada em relação a formação de professores, preparando educadores para todos os níveis de ensino. É preciso ressaltar que somente com uma análise desta e de outras instituições de ensino superior é que seria pertinente uma comparação entre os sistemas brasileiros e o moçambicano; contudo, no Brasil, essa vinculação entre a escola e universidade nem sempre foi respeitada.

No Brasil, o PNE de 2014-2024 estabeleceu diretrizes para a formação de professores de educação básica e as mais importantes falam da Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação, mas com a participação de todos os entes da federação e da formação continuada em nível de pós-graduação, tendo como objetivo claro, alçar 50% dos professores da educação básica até o fim da vigência desse plano.

A necessidade de aprimorar a formação no Brasil se evidencia na baixa taxa de docentes que possuem pós-graduação. A consolidação da Política Nacional de Formação Docente exige ações coordenadas e com foco na oferta de capacitação contínua, mas alinhada a planos estratégicos. A atuação de agências e a implementação de planos de carreira e remuneração para os profissionais se mostraram cruciais para o alcance desses objetivos propostos.

Mas o que coloca esse assunto em discussão permanente, em ambas as nações, é a efetivação das políticas educacionais para a valorização do trabalho dos professores de educação básica que enfrentam desafios grandiosos, como a descontinuidade de muitas políticas que já se apresentavam consolidadas e de sucesso, a falta de alinhamento entre as ações que foram apresentadas e os resultados alcançados. A dificuldade em integrar as políticas de formação de professores com a realidade do trabalho do professorado com a das escolas é um outro problema que persiste a cada ano.

Dentro das políticas e das formações de professores de educação básica no Brasil, Cardoso *et al* (2020) cita que documentos curriculares nacionais já defendiam o uso das TIC há pelo menos 20 anos, Os PCN's estabeleceram que esse seria um objetivo comum de aprendizagem na educação básica, por esse motivo, a formação de professores já apresentava essa preocupação com a formação docente, uma vez que a importância da inclusão nos processos de ensino-aprendizagem também é evidenciada nas DCN's. Um processo de formação profissional que possibilitou o desenvolvimento de conhecimentos que elevam o uso das competências das TIC's,

de maneira que o professor formado possa utilizar as tecnologias para a e formação educacional.

Este capítulo buscou elucidar uma análise da formação de professores de educação básica no Brasil e em Moçambique, algo que revelou um percurso marcado por avanços e desafios, reflexo das complexidades e realidades sociais e políticas dos estados-membro da CPLP.

A busca por uma formação crítica e que seja reflexiva se mostrou pouco clara quando se dialoga com as políticas neoliberais, tecnocratas e pouco introspectiva, quando na verdade, a busca dos dois países é uma educação que seja crítica e que possa ser pensada e discutida. A criação da LDB, da DCN e do SNE e seus decretos, tanto de Moçambique quanto o Brasil, estão dispostos a buscar as políticas necessárias para atender as demandas sociais de suas populações, isso gerou o entendimento de que a formação dos professores e suas práticas precisam ser mais coerentes.

A implementação de políticas educacionais mais eficazes foi entendida quando o enfrentamento dos desafios históricos e sociais foram vistos como grandes problemas diante da falta de profissionais qualificados para atender as demandas crescentes das pessoas que buscavam a educação, além do mais, a remuneração e o plano de carreira dos docentes seguem sendo problemática para a atração de estudantes para a licenciatura. As reformas dos currículos inspiradas nas competências, com a introdução da formação modular e com foco nos estágios é quem representa o avanço que se busca para a formação docente para a educação básica, sendo que ela ainda precisa de uma formação mais prática e contextualizada.

Por isso, a importância de se criar políticas educacionais que sejam eficazes se colocam como prioridade para a formação de professores de educação básica, pois tanto no Brasil quanto em Moçambique, a implementação dela é crucial para a manutenção e garantia da qualidade na formação de professores. É imperativo o investimento em recursos, na promoção da formação continuada, na valorização do professor e na equidade para a categoria que enfrenta desafios urgentes com um apoio dos entes federados que passam por muitas reformas quando os governos são modificados.

A formação de professores de educação básica exige uma abordagem holística e que considere as necessidades do contexto local, as demandas sociais e das novas tecnologias. A troca de experiências entre os países da CPLP, como Brasil e

Moçambique, um caminho que pode se mostrar promissor no fortalecimento da formação de professores na construção de um futuro de resultados melhores para a educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação sobre a formação de professores de educação básica na CPLP revelou uma complexidade e a diversidade das políticas educacionais em dois contextos distintos: Brasil e Moçambique. Mas por meio da análise documental e da metapesquisa, foi possível mapear e compreender as diretrizes e bases que regem a formação de professores destes países; foi revelado um conjunto de desafios interligados que se debatem na história colonial, nas desigualdades sociais e nas urgências da sociedade contemporânea. Essa herança colonial deixou profundas marcas na estrutura educacional dos estados-membro, com sistemas fragmentados e uma busca constante pela descolonização curricular e de suas pedagogias.

A pesquisa, iniciada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, campus de Marília, teve como ponto de partida a curiosidade sobre a realidade educacional em países de língua portuguesa, especialmente em Moçambique. O objetivo principal era o mapeamento e análise dos principais documentos da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) relacionados à educação e à formação de professores de educação básica no Brasil e em Moçambique.

O objetivo geral da pesquisa, como definido anteriormente, era a realização de um mapeamento e estudo dos principais documentos da CPLP sobre a formação de professores de educação básica nos países da comunidade, ela também tinha o foco em artigos científicos publicados entre 2010 e 2020. A pesquisa buscou traçar um panorama amplo da formação de professores nesse contexto, analisando as diferentes legislações, diretrizes e práticas pedagógicas.

Esta investigação se deparou com desafios iniciais relacionados ao acesso a informações relevantes. A consulta aos sites dos ministérios da educação, em especial o de Moçambique, revelou dificuldades na obtenção de dados sobre as Unidades Orgânicas, Diretrizes e Bases Educacionais. A frase de ordem avistada no portal do ministério do país, mesmo sendo expressiva, refletiu uma realidade diferente quantos as informações buscadas.

Para alcançar esse objetivo geral, a investigação se debruçou nos objetivos específicos através do levantamento dos principais documentos que tratavam da formação, ela se aprofundou nas diretrizes e bases estabelecidas para a formação de professores de educação básica, mas identificando os órgãos responsáveis pelas políticas que estruturaram essa formação.

Para a superação dessas dificuldades, a pesquisa adotou uma nova abordagem, sendo assim, a busca dos documentos foi realizada por mecanismos diretos e todas online, o que permitiu o acesso a documentos importantes, mas com links diferentes dos disponibilizados nos portais dos ministérios de educação dos estados-membro, o que ajudou no acesso aos Planos Curriculares do ensino Primário e Secundário de Moçambique, gerando relevantes informações sobre as diretrizes educacionais e a estrutura do ensino do país. A pesquisa também se dedicou a investigar as diferenças entre a formação de professores no Brasil e em Moçambique, uma comparação que permitiu traçar um cenário de especialidades e desafios da formação docente em cada contexto, considerando as influências históricas.

A metodologia utilizada, combinando a abordagem qualitativa com a Análise Documental e a metapesquisa, acabou por permitir um esquadramento na análise dos documentos selecionados, compreendendo a estruturação dos currículos e as reformas educativas implementadas no espaço temporal que esta tese se colocou. A indagação conseguiu identificar e categorizar as principais reformulações efetivadas na formação de professores de educação básica entre os estados-membro, o que ofertou uma compreensão das transformações e desafios nesse campo.

A pesquisa enfrentou dificuldade ao utilizar as plataformas de busca, que se apresentaram limitadas em relação ao acesso a artigos científicos. Foram tentativas de buscas por evidências que resultaram em erros ou limitações de acesso, o que levou a notificação das plataformas, mas sem respostas até os escritos finais destes estudos.

Os dados adquiridos indicaram que o Brasil se destaca pela quantidade significativa de publicações e discussões acadêmicas a respeito da formação docente, enquanto isso, Moçambique enfrenta problemas com as publicações referentes a formação de professores de educação básica no país. Fica aqui uma indagação: Escassez ou exclusão de discussão nas principais plataformas de publicação de ciência? Isso limitou a visibilidade e a troca de algumas experiências no campo educacional.

A análise dos documentos reguladores de Moçambique, como a Lei 4/83 e a 6/92, junto a Política Nacional de educação de 1995 forneceram um panorama geral do sistema educacional do país, o que mostrou uma evolução histórica e das principais políticas educacionais. A análise dos PCN's, por sua vez, permitiu o aprofundamento

do entendimento das diretrizes específicas do ensino de Moçambique, revelando a distintas etapas de desenvolvimento do SNE.

Em Moçambique a formação docente ainda enfrenta a herança da colonização, necessitando superar a desvalorização da profissão e a falta de investimento em infraestrutura e recursos pedagógicos. Isso se deve pela formação curta dos cursos e a falta de interação entre as instituições de ensino superior que dita o tom da desvalorização salarial dos professores.

No Brasil, mesmo com o avanço da LDB, a formação de professores precisa lidar com a influência de modelos advindos de um neoliberalismo que apresenta falhas e persiste numa educação pouco emancipadora. Ainda há necessidade de uma formação que seja continuada usando a pesquisa e autonomia na docência.

A formação de professores no Brasil, ganhou novo impulso com a LDB e estabeleceu responsabilidades específicas para cada categoria envolvida na educação. Entretanto, para entender essa trajetória de formação de professores de educação básica no Brasil, foi fundamental analisar a influência da educação que se dividiu em importantes períodos como o Colonial, o Monárquico e o Republicano.

Mesmo com uma LDBN como marco importante na estruturação da educação nacional, isso não resolveu as complexidades relativas à profissionalização e empoderamento dos professores. A busca por essa ascensão e autonomia evidenciou a necessidade de uma reflexão profunda sobre a formação docente e o papel do docente na sociedade. A periodização das ideias pedagógicas no Brasil demonstra uma evolução das concepções educacionais no decorrer da história, desde o predomínio da pedagogia tradicional, até a emergencia de novas correntes da pedagogia histórico-crítica junto ao construtivismo.

A discrepância na quantidade de publicações entre os estados-membro nos sugere uma fonte potencial inexplorada para o desenvolvimento de pesquisa que aborde as especificidades da formação de professores no contexto da lusofonia. Além disso, a análise das diretrizes e dos órgãos responsáveis pela formação de professores apresenta a importância de uma abordagem integrada que considere as particularidades sociais e culturais, além da economia de cada país, buscando a construção de uma educação de qualidade e de inclusão.

A influência da colonização portuguesa nas nações aqui estudadas, foi marcada pela ação dos jesuítas, um tem central para o entendimento das formações de professores. Ela foi pautada na transmissão de conhecimento religioso e na

formação do homem idealizado e inspirado pelo Espírito Santo, um papel fundamental na formação de educadores, mas não só no Brasil colonial. Esse é um aspecto presente tanto no Brasil quanto em Moçambique, o que apresenta uma necessidade de se avaliar criticamente as heranças do passado, para, assim, construir-se um futuro educacional mais democrático e justo.

Ao analisar a estrutura do ensino em Moçambique, com base nos documentos reguladores, foi-se revelado um crescimento marcado por distintos marcos legais e políticas educacionais. As legislações que datam de 83, até o Regulamento de Avaliação do Ensino Primário e Secundário Geral de 2018, mostram uma legislação que buscou a reflexão das transformações sociais e políticas ocorridas ao longo do tempo.

A formação que se apresentou modular e com foco nas competências, ao apresentar a integração das TIC's nas práticas pedagógicas em Moçambique, também mostrou evolução na promoção da qualidade da educação para todos. Sendo que, no Brasil, a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação, mostrou seu objetivo em alcançar uma formação de professores que fosse de alta taxa dentro das pós-graduações até 2024, o que demonstrou o compromisso com a qualificação do docente, mesmo assim, é preciso ampliar a formação continuada de qualidade, investir em pesquisas e fortalecer a participação dos professores na construção de políticas educacionais.

É importante citar que a investigação demonstra a obrigação do fortalecimento e cooperação em maior escala entre os países lusófonos no campo da formação de professores. A troca de experiências, a realização de pesquisas conjuntas e o desenvolvimento de programas de formação interinstitucionais são fundamentais para superar os desafios comuns para a promoção da excelência na formação de professores de educação básica. Nesse ínterim, a CPLP desempenha um papel muito importante nesse processo, ela atua como um fórum para essa discussão de políticas educacionais, no compartilhamento de boas práticas e na divulgação de projetos de cooperação.

A formação de professores de educação básica na CPLP é um campo em constante construção. É preciso ter em mente que a formação é um processo que precisa de continuidade, ela exige investimento, planejamento e uma visão crítica sobre as práticas e os desafios do presente. A investigação aqui efetuada demonstra

um olhar atento as realidades locais, às necessidades dos alunos e os desafios dos próximos anos.

A formação de professores entre os países e a CPLP exige um olhar crítico, reflexivo e propositivo. A superação dos problemas históricos é fundamental para a construção de uma educação que seja realmente um direito universal, acessível e de qualidade para todos. Essa edificação depende, em suma, da qualidade da formação, por isso essa pesquisa serve de ponto de partida para novas discussões, análise, estudos, ações e políticas que propiciem essa tão buscada formação que seja promissora.

Portanto, inquire-se: Mesmo sendo uma grada questão, o assunto ainda se apresenta envolto e ancorado a falas que o destacam como função social, mas o responsabilizam como gerador da discordância entre os campos de políticas e formação de professores. Deste modo, o que nasceu como questão é: ***Como se dá a formação de professores de educação básica entre os países de língua lusófona? Como é essa formação e quais são as diferenças entre a formação no Brasil e em Moçambique? Que políticas foram geradas e quais foram os impactos entre os anos de 2010 e 2020?***

Este estudo buscou explorar a formação de professore de educação básica em países de língua portuguesa, mas seu foco foi entre Brasil e Moçambique e, a visualização dos dados das plataformas permitiu a identificação das diferenças significativas na produção científica sobre este tópico. Este escrito também analisou as categorias de publicações e revelou uma diversidade de perspectivas sobre a formação de professores, ela abrangeu áreas da educação, do currículo e pedagogia, dos sistemas de educação, das políticas educacionais, dos estudos de especialização da área, da sociologia e filosofia educacional e dos estudos linguísticos e da sociedade humana, ocasionando um aporte para o entendimento da complexidade do tema e das diferentes áreas de conhecimento que permeiam o campo da educação e da formação docente.

A busca das informações dentro dos ministérios e das bases de dados demonstrou a importância de se considerar as áreas de conhecimento de permeiam a formação, o que revelou a necessidade de uma abordagem multidisciplinar para a compreensão desses processos, o que gera a constatação da construção de políticas públicas e práticas mais eficazes. A permissão dessa identificação mostrou as tendencias e desafios na formação de professores nos dois países. As informações

obtidas sobre as regiões das publicações e o ano acabaram por munir ideias e reflexões sobre a evolução do debate sobre a formação e os temas mais relevantes de cada um dos contextos estudados na CPLP.

Por fim, espera-se que esta tese contribua para o fortalecimento das discussões não só sobre a formação de professores de educação básica na CPLP, mas que ela incentive a troca de experiências e a colaboração entre todos os estados-membro da comunidade. A formação de professores é um pilar fundamental para a elevação das sociedades. Assim, a continuidade das investigações e a implementação de práticas inovadoras na construção do ser docente são passos fulcrais para sustentar a educação de qualidade e emancipadora para todos os cidadãos da lusofonia.

REFERÊNCIAS

ABDULA, Rajabo Alfredo Mugabo. Língua, cultura e noção de variação no ensino da língua portuguesa em Moçambique. **Descrição linguística, educação e cultura em contextos pós-coloniais**, p. 124, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/2966>. Acesso em: 01 de fev. 2024.

AGIBO, Júlio Miguel. Formação de professores para o ensino básico em Moçambique: análise do modelo de formação 10⁺ 1 ano. Caso dos institutos de formação de professores da província de Nampula (2007-2016). 2017.

AGIBO, Júlio Miguel; CHICOTE, M. L. L. Modelos de Formação de professores em Moçambique: Uma análise no processo histórico. In: **ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, VIII; CONGRESSO INTERNACIONAL: TRABALHO DOCENTE E PROCESSOS EDUCATIVOS, III**. 2015. p. 1-10.

ÁRABE, Domingos et al. Análise da evolução do sistema educativo em Moçambique: reformas, características, constrangimentos e desafios. **Revista Educação em Páginas**, v. 3, p. e14265-e14265, 2024.

BASILIO, Guilherme; ZITA, Angelica Miguel. **EDUCAÇÃO BÁSICA EM MOÇAMBIQUE: significados conceptuais, direito e políticas educativas**. 2022.

BENE, Leonel Elias; GARCIA, Fabiane Maia. Educação básica em Moçambique. **Revista Educação Em Questão**, v. 59, n. 60, 2021.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Editora Vozes, 2023.

COMUNIDADE dos Países de Língua Portuguesa. [S. l.], 10 ago. 2021. Disponível em: <<https://www.cplp.org/id-4627.aspx>> Acesso em: 2 ago. 2021;

____ 10 ago. 2021. Disponível em: <<https://www.cplp.org>> Acesso em: 2 ago. 2021.

____ 13 ago. 2021. Disponível em: http://www.cplp.org/Files/Filer/Documentos%20Essenciais/Estatutos_CPLP_REVLI_S07.pdf> Acesso em: 10 ago. 2021;

____ 13 ago. 2021. Disponível em: <https://www.cplp.org/id-3871.aspx>. Acesso em: 15 ago. 2021.

____ 13 ago. 2021. Disponível em: <https://www.cplp.org/Default.aspx?ID=3869>. Acesso em: 15 ago. 2021;

CULIMUA, A. S.; FIGUEIREDO, S. L. F. de. OS PLANOS DE ENSINO EM MOÇAMBIQUE: uma análise das suas implicações para o ensino secundário. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 14, n. 3, 2022. DOI: 10.15687/rec. v14i3.55159. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/55159>. Acesso em: set. 2022.

DA SILVA, Rute Regis de Oliveira; DE ALMEIDA, Danielle Grace Rego. A política de formação de professores da educação básica no Brasil: Um estudo da Res. CNE/CP Nº. 02/19 (BNC–FORMAÇÃO) na UFRN. **Paradigma**, p. 413-437, 2023.

DA CRUZ, Nathanael et al. As metas 15 e 16 do PNE e a atuação da Capes na formação de professores da educação básica. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 1, p. 2119-2141, 2024.

DOMINGOS, Alberto Bive; NO BRASIL, MCT-Mz. Os desafios da política de formação de professores em Moçambique (1975-1983). *Revista Vozes*, Nº. 06–Ano III, p. 1-23, 2014.

GARCIA, Carlos. M. Formação de Professores–Para uma mudança educativa. **Porto: Porto Editora**, 1999.

GARCÍA, Carlos Marcelo; NARCISO, Isabel. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. 2005.

GATTI, Bernardete A. Formação de Professores no Brasil: políticas e programas. **Paradigma**, v. 42, 2021.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. 2019.

_____. Concepções e práticas na formação de professores e professoras para a educação básica. **GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de**, p. 177-209, 2019.

GASPERINI, Lavinia. Moçambique: Educação e desenvolvimento rural. Roma: Edizioni Lavoro, 1989.

GHIRALDELLI JR, Ghiraldelli Júnior. **História da educação brasileira**. Cortez Editora, 2005.

INSTITUTO Internacional da Língua Portuguesa. [S. l.], 10 ago. 2021. Disponível em: <https://iilp.cplp.org>. Acesso em: 25 ago. 2021

LUIS, Augusto Jone. Políticas do Banco Mundial para a educação básica moçambicana – 1985-2000. 2005. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

MATIAS, Félix. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DIREITO EDUCACIONAL EM MANDLATE, Ernesto; NIVAGARA, Daniel. Políticas de acesso ao ensino superior em Moçambique: progressos e desafios da sua implementação. **Educamazônia-Educação, Sociedade e Meio Ambiente**, v. 22, n. 1,, p. 7-34, 2019.

MOÇAMBIQUE. **Revista GESTO-Debate**, v. 24, n. 01, 2024.

MARRA, J. B. J.; VIEIRA, I. A formação de professores em Moçambique: um estudo de caso na Universidade Eduardo Mondlane. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, v. XI, p. 751-761, 2011.

MINEDH, **Lei 18/2018 do Sistema Nacional da Educação**. Maputo, MINEDH, 2018.
MOCAMBIQUE. MEC, **Lei 6/92 do Sistema Nacional da Educação**. Maputo, MEC, 1992. _____MEC, **Plano Estratégico da Educação (2012-2016)**, Maputo, MEC, 2012. _____MEC, **Política Nacional de Educação**. Maputo, MEC, 1995.

MOÇAMBIQUE. Decreto n.º 79, de 19 de setembro de 2019. Aprova o Regulamento da Lei do Sistema Nacional de Educação. *Boletim [da] República*. Maputo, 19 set. 2019b.

MOÇAMBIQUE, MINEDH/INDE. Plano curricular do ensino básico. Maputo: INDE, 2003b. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/624068-Plano-curricular-do-ensino-basico-objectivos-politica-estrutura-planode-estudos-e-estrategias-de-implementacao.html>> Acesso em: 08 de março de 2022;

MONDLANE, Eduardo. **Lutar por Moçambique**. Centro de Estudos Africanos, 1995.

NICAQUELA, Wilson Profírio; ASSANE, Adelino Inácio. A formação de professores primários em Moçambique: qual modelo a adotar?. **Argumentos-Revista do Departamento de Ciências Sociais da Unimontes**, v. 18, n. 1, 2021.

NIVAGARA, Daniel. A formação e o desenvolvimento profissional de professores: uma análise crítica da sua prática no contexto de Moçambique. **EDUCAmazônia**, v. 11, n. 2, p. 23-39, 2013.

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; LEIRO, Augusto César Rios. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-posições**, v. 30, p. e20170086, 2019.

PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRÍCULO: PERSPECTIVAS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES EM CONTEXTO BRASILEIRO. **e-Mosaicos**, v. 11, n. 27, p. 200-220, 2022.

PALMA FILHO, João Cardoso. A República e a educação no Brasil: Primeira República (1889-1930). **UNESP. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Caderno de formação: formação de professores educação, cultura e desenvolvimento. Pró reitoria de graduação. Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica**, p. 71-84, 2010.

PALMA FILHO, João Cardoso. A educação brasileira no período de 1930 a 1960: a Era Vargas. **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Caderno de formação. Formação de Professores Educação, Cultura e Desenvolvimento. São Paulo: UNIVESP**, v. 1, p. 85-103, 2010.

Page MJ, McKenzie JE, Bossuyt PM, et al. Updating guidance for reporting systematic reviews: development of the PRISMA 2020 statement. *J Clin Epidemiol* 2021;134: S0895-4356(21)00040-8. doi: 10.1016/j.jclinepi.2021.02.003

PERES, Tirsa Regazzini. Educação brasileira no Império. **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. Caderno de formação: formação de professores–Educação, Cultura e Desenvolvimento**, v. 1, p. 48-70, 2005.

ROCHA, Maria Aparecida dos Santos. A educação pública antes da independência. **Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. Caderno de Formação: Formação de Professores. Educação, Cultura e**

Desenvolvimento. História da Educação Brasileira. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 32-47, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Autores Associados, 2021.

SARTI, Flavia Medeiros. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educação e Pesquisa**, v. 38, p. 323-338, 2012.

USSENE, Camilo. A formação de professores em Moçambique e o desenvolvimento criativo e reflexivo. In: **COOPEDU—Congresso Portugal e os PALOP Cooperação na Área da Educação**. 2011. p. 159-169.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. As políticas externas e a formação de professores na história da educação brasileira (1930-1946). **Revista Diálogo Educacional**, v. 13, n. 40, p. 1063-1082, 2013.