



UFAM

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

LEONEL ELIAS BENE

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA EM MOÇAMBIQUE E NO BRASIL: contornos e
proximidades**

MANAUS/AM

2021

LEONEL ELIAS BENE

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA EM MOÇAMBIQUE E NO BRASIL: contornos e
proximidades**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa 2: Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional
Pesquisa financiada pela CAPES, FAPEAM, UFAM e Universidade Púnguè.

MANAUS/AM

2021

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

B461p Bene, Leonel Elias
Política de formação de professores para a educação básica em Moçambique e no Brasil : contornos e proximidades / Leonel Elias Bene . 2021
224 f.: il.; 31 cm.

Orientadora: Fabiane Maia Garcia
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Políticas educacionais. 2. Formação de professores. 3. Educação Básica. 4. Moçambique e Brasil. I. Garcia, Fabiane Maia. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

LEONEL ELIAS BENE

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA EM MOÇAMBIQUE E NO BRASIL: contornos e
proximidades**

BANCA EXAMINADORA

PROF^a. Dra. FABIANE MAIA GARCIA – PRESIDENTE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFAM

PROF. Dr. DANIEL NIVAGARA - MEMBRO EXTERNO
UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA DE MAPUTO/MOÇAMBIQUE

PROF^a Dra. HELOISA DA SILVA BORGES - MEMBRO INTERNO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – UFAM

PROF. Dr. LOURENÇO LINO DE SOUSA - MEMBRO EXTERNO
INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DO CUANZA SUL - ISCED
CS/ANGOLA

PROF^a Dra. CAMILA FERREIRA DA SILVA - SUPLENTE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFAM

DEDICATÓRIA

À Jacinta Mafigo Cuonacupita, minha mãe, por me ter gerado e pelo amparo em todas as minhas escolhas e por sempre acreditar nelas, mesmo sem ter os recursos necessários.

À Rita Bitone, minha esposa, pelo encorajamento, carinho e amor.

À Jacied Raquel, Leonel de Adriel e Jean-Leo de Jesus, meus filhos, motivo de nossas lutas e alegrias. Por vocês encontro forças para ir até onde posso!

Ao Bernardino, Mussamba, Bica, Canana e Dias, meus irmãos, por existirem e fazerem parte da minha vida.

A todos os professores, pelo que têm feito para iluminar caminhos.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pai celestial, Senhor e guardião da vida, que esteve comigo nesta caminhada, protegendo-me sempre.

Aos meus antepassados, por terem estado comigo em todas as viagens, dando-me amparo e proteção.

À minha mãe, Jacinta Mafigo Cuonacupita que sem ter feito muitas classes (séries), sempre me proporcionou oportunidades de aprimoramento do meu saber e do meu ser. Esta é mais uma etapa que não seria possível sem as etapas anteriores. Agradeço-lhe de coração!

Rita Bitone, minha esposa e companheira desta caminhada, por ter aceito este desafio e por cuidar dos nossos rebentos em tempos de minha ausência física por também aceitar minha ausência mesmo que fisicamente presente, para permitir que este projeto, que também é nosso, possa ir se concretizando.

À Jacied Raquel, Leonel de Adriel e Jean-Leo de Jesus, que no silêncio, movidos por minha concentração, nas minhas ausências em momentos que mais precisam de mim, vocês me incentivam e são os capatazes dos meus pensamentos e de minhas lutas.

Aos meus irmãos, Bernardino, Mussamba, Bica, Canana e Dias, pelo carinho e consideração.

À todas as escolas de minha vida, deste o Ensino Primário à Graduação, por terem me ajudado a construir o que sou hoje.

A Universidade Púnguè – Extensão de Tete, minha instituição de trabalho, por ter permitido que eu saísse de licença para continuar com minha formação e também pelo apoio prestado neste processo.

Ao Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB) pela parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional de Moçambique (MCTESTP) que abriu o Edital do Programa de Formação de Professores de Educação Superior de Países Africanos – ProAfri 2018, Edição Moçambique, graças a qual se materializou esta jornada.

Ao Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional de Moçambique, por meio do Instituto de Bolsas de Estudo, pelo apoio, primeiro a partir da parceria com o GCUB e posteriormente pelo pagamento dos trâmites administrativos que possibilitaram com que eu conseguisse viajar a Manaus/AM-Brasil.

À Universidade Federal do Amazonas-UFAM e ao Programa de Pós-graduação em Educação-PPGE por terem aceitado a minha candidatura para a realização do mestrado.

À Capes, pelo financiamento da pesquisa, sem a qual seria impossível dar materialidade a este sonho.

À minha orientadora, Profa. Dra. Fabiane Maia Garcia, por em primeiro lugar ter me aceitado como orientando e pelo conhecimento e possibilidade de desenvolvimento que me tem proporcionado, pela sabedoria e confiança com que me tem conduzido ao longo de todo o processo de construção deste trabalho. Obrigado pelos incentivos Professora!

Aos meus professores e professoras do Mestrado em Educação, Profa. Dra. Silva Cristina Conde Nogueira, Prof.^a Dra. Nádia Maciel Falcão, Prof. Dr. Lúcio Fernandes Ferreira, Prof.^a Dra. Heloisa da Silva Borges, Prof.^a Dra. Iolete Ribeiro da Silva, Prof.^a Dra. Wânia Ribeiro Fernandes, Prof.^a Dra. Hellen Cristina Picanço Simas e ao Prof. Dr. Márcio de Oliveira, por contribuírem para a minha formação e o meu crescimento como ser humano e profissional.

À Direção do Instituto de Formação de Professores de Chitima e à Direção da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, em particular a Coordenação do Curso de Pedagogia, pelo apoio concedido ao longo de todo o processo da coleta de dados, vão os meus eternos agradecimentos em nome da ciência.

À Direção do Instituto de Formação de Professores de Tete, pelo apoio prestado quando da realização do pré-teste relativo ao questionário desta pesquisa.

Ao dr. Bonifácio Chire, Diretor Adjunto do IFP de Chitima pelo apoio permanente no fornecimento de dados por mim solicitados.

Ao Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano que por intermédio da Direção Nacional de Planificação e Cooperação e da Direção Nacional de Formação de Professores por terem disponibilizado os dados para a corporização desta pesquisa.

Ao Sebastião Juvêncio, companheiro de jornada, pela amizade insistente e perene.

À Iolanda Lameira, colega moçambicana do doutorado no PPGE-UFAM, sempre presente, pelos diversos momentos partilhados nesta jornada.

À Marcineuza de Jesus, Elinaldo Ferreira e Reinaldo Menezes, por terem procurado tornar menos sofrida a minha jornada em Manaus, pelas interlocuções sábias e amizade.

Aos meus colegas das duas turmas do Mestrado (2018 e 2019) pelos momentos partilhados e pelas interlocuções sabias que contribuíram para a minha formação pessoal.

Aos colegas moçambicanos em Manaus pelos diversos momentos partilhados, sem os quais as saudades de casa seriam eternamente sentidas.

Ao Romão Martins e Telmo Jorge, pela amizade e pela disponibilidade em momentos que mais precisei nesta jornada.

Ao Domingos Nhampinga, meu colega de trabalho pelo apoio na realização de algumas análises pelo SPSS e pelas diferentes partilhas.

Ao Prof. Dr. Daniel Nivagara, ao Prof. Dr. Lourenço Lino de Sousa e a Profa. Dra. Heloisa da Silva Borges pelas valiosas contribuições durante a qualificação.

E, a todos que, direta ou indiretamente, que contribuíram para o sucesso desta etapa formativa.

RESUMO

A pesquisa intitulada “Política de formação de professores para a Educação Básica em Moçambique e no Brasil: contornos e proximidades”, se desenvolveu no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas e contou com o financiamento da CAPES. O estudo analisa as políticas educacionais e sua implicação sobre o campo da formação de professores em Moçambique e no Brasil, com seu desdobramento nos seguintes objetivos específicos: resgatar os aspectos históricos do processo de formação de professores, contextualizando as principais mudanças pelas quais passou a formação de professores, especialmente em termos legais; examinar o contexto atual do processo de formação de professores; analisar as variáveis de oferta pela formação de professores para os anos iniciais da Educação Básica (EB) e por fim, identificar as concepções dos formandos do IFP de Chitima e do Curso de Pedagogia da UFAM face a sua escolha pelo curso, permanência e vitalidade da formação no contexto da EB em Moçambique e no Brasil. Trata-se de uma pesquisa de abordagem Mista (quantitativa e qualitativa), com um levantamento bibliográfico que ancora teoricamente os aspectos históricos, sociais, políticos e culturais da formação de professores e da profissão docente no conjunto das políticas públicas envolvidas. Paralelamente, também um levantamento documental para a análise da legislação e das políticas de formação de professores implementadas nos últimos anos, cuja análise se fez a luz da materialidade histórica. O estudo contou ainda com a aplicação de um questionário para a análise das variáveis de escolha pelo curso que habilita a docência dos anos iniciais da EB. As bases teóricas e históricas analisadas, indicam que a formação de professores nos dois países apresenta desafios que vão sendo sucessivamente conduzidos para anos posteriores, e que o quadro de alteração na formação de professores apresentou descontinuidade ao longo do tempo, mas não apresenta, de fato, rupturas evidenciadas pelos diferentes modelos experimentados pelos dois países. Constatamos, ao nível dos contornos formativos, que cada país tem características próprias que respondem às suas necessidades formativas, em função do contexto histórico em que se encontraram submersos. A análise da formação de professores nas duas realidades permite-nos assegurar que os contornos de sua formação, as condições, as características dos processos formativos alicerçadas nas políticas de formação, produzem diferenciações formativas. Mas mesmo assim, estas são influenciadas por políticas mais globais para as quais, a formação de professores indica surgir da necessidade de dar resposta ao mundo do trabalho, que está em constante transformação. O *locus* da formação docente é representado por instituições cujo nível é diferente (básico e médio em Moçambique e Superior, no Brasil). As políticas mais globais afetam as propostas no campo da formação de professores. Por fim, as reformas instituídas no ano de 2019, nos dois países, apontam uma valorização no desenvolvimento de competências e habilidades, tudo tendo em vista a colocar o professor como uma espécie de empreendedor de si mesmo para dar resposta aos ditames do capital. Denotamos certa proximidade no que diz respeito a questão da permanência e das expectativas quanto ao curso. Percebemos com base nos dados coletados, que nos anos analisados a procura pela formação docente é superior as vagas disponibilizadas nos dois países, apesar dos índices de evasão que registram em maiores proporções, na realidade brasileira.

Palavras-chave: Políticas Educacionais, Formação de professores, Educação Básica, Moçambique e Brasil

ABSTRACT

The research entitled "Teacher training policy for Basic Education in Mozambique and Brazil: outlines and proximities" was developed in the Postgraduate Programme in Education at the Federal University of Amazonas and was funded by CAPES. The study analyses the educational policies and their implication on the teacher education field in Mozambique and Brazil with its unfolding in the following specific objectives: To rescue the historical aspects of the teacher education process by contextualizing the main changes that teacher education has undergone, especially in legal terms; to examine the current context of the teacher education process; to analyse the variables of supply for teacher education for the initial years of Basic Education (EB) and finally, to identify the conceptions of the trainees of the IFP of Chitima and the Pedagogy Course of UFAM regarding their choice for the course, permanence and vitality of the training in the context of EB in Mozambique and Brazil. This is a mixed approach research (quantitative and qualitative), with a bibliographical survey that anchors theoretically the historical, social, political and cultural aspects of teacher training and the teaching profession in the set of public policies involved. In parallel, a documentary survey for the analysis of legislation and teacher training policies implemented in recent years whose analysis was made in the light of historical materiality. The study also counted on the application of a questionnaire for the analysis of the variables of choice for the course that qualifies the teaching of the initial years of the EB. The theoretical and historical bases analysed indicate that teacher education in both countries presents challenges that are successively conducted to later years and that the framework of change in teacher education presented discontinuity over time, but does not present in fact ruptures evidenced by the different models experienced by the two countries. We found, at the level of the formative contours, that each country has its own characteristics that respond their formative needs according to the historical context in which they were submerged. The analysis of the teacher training in both realities allows us to ensure that the outlines of their training, the conditions, the characteristics of the training processes based on training policies produce training differentiations. But even so, these are influenced by more global policies for which teacher training indicates the need to respond to the world of work that is in constant transformation. The locus of teacher training is represented by institutions whose level is different (basic and medium in Mozambique and higher in Brazil), the more global policies affect the proposals in the field of teacher training. Finally, the reforms instituted in 2019 in both countries point to a valorisation in the development of competences and skills all with a view to placing the teacher as a kind of entrepreneur of himself to respond to the dictates of the capital. We noticed a certain proximity with regard to the issue of permanence and expectations about the course. We noticed, based on the data collected, that in the years analysed, the demand for teacher education is higher than the vacancies available in both countries, despite the dropout rates that register higher proportions in the Brazilian reality.

Keywords: Educational Policies, Teacher training, Basic education, Mozambique and Brazil.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art.	Artigo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara da Educação Básica
CEFAM	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CFE	Conselho Federal de Educação
CFPP	Centro de Formação de Professores Primários
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DNFP	Direção Nacional de Formação de Professores
EB	Educação Básica
EHPPE	Escolas de Habilitação de Professores de Posto Escolar
EHPI	Escola de Habilitação de Professores Indígenas
EP	Ensino Primário
EP1	Ensino Primário do 1º Grau
EPT	Educação para Todos
ESG	Ensino Secundário Geral
HEM	Habilitação Específica de Magistério
IE	Instituto de Educação
IES	Instituição de Ensino Superior
IFP	Instituto de Formação de Professores
IMAP's	Institutos do Magistério Primário
INDE	Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
FRELIMO	Frente de Libertação de Moçambique
GCUB	Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCTESTP	Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional de Moçambique
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MINEDH	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
nº	Número
n.p.	Não tem a página
PEA	Processo de Ensino-Aprendizado
PEE	Plano Estratégico de Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Política Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
RENAMO	Resistência Nacional Moçambicana
SACMEQ	Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (Consórcio para Monitoramento da Qualidade Educacional na África Austral)
SNE	Sistema Nacional de Educação
SPSS	Statistical Package for Social Science (Pacote Estatístico para as Ciências Sociais)
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Modelos de formação de professores implementados no país desde a independência nacional (1975 ...)	53
Tabela 2: Evolução de número de professores com e sem formação psicopedagógica no Ensino Primário Público em Moçambique de 2004 – 2007.	86
Tabela 3: Salário base no início de carreira do professor do Ensino Primário por grau acadêmico.	87
Tabela 4: Evolução de número de professores formados no Ensino Primário Público (EP1) em Moçambique de 2008 – 2020.	88
Tabela 5: Carga horária total do curso por semestre incluindo as disciplinas práticas (12 ^a +3).	97
Tabela 6: Comparativo do número de matrículas e instituições (Ensino Médio magistério e o curso de Pedagogia) no Brasil em 2018.	102
Tabela 7: Situação dos professores dos anos iniciais da Educação Básica com formação específica em nível superior no Brasil.	107
Tabela 8: Distribuição das instituições de formação de professores para os anos iniciais da EB em Moçambique e no Brasil (públicas x privadas) entre os anos 2013 – 2018.	128
Tabela 9: Distribuição do número dos cursos de formação docente em Moçambique e no Brasil entre os anos 2013 – 2018.	130
Tabela 10: Número de vagas oferecidas, candidatos inscritos e ingressos nos cursos formadores de professores para os anos iniciais da Educação Básica em Moçambique e no Brasil (2013-2018).	131
Tabela 11: Matrículas em cursos presenciais de formação de professores para os anos iniciais da Educação Básica em Moçambique e no Brasil (2013-2018).	133
Tabela 12: Número de concluintes dos cursos presenciais de formação de professores para os anos iniciais da Educação Básica em Moçambique e no Brasil (2013-2018).	134
Tabela 13: Variação do nº de estudantes matriculados e desistentes em Moçambique e no Brasil (2013-2018).	136
Tabela 14: Distribuição dos participantes da pesquisa por Instituição de Formação de Professores.	141
Tabela 15: Distribuição dos inquiridos por sexo e instituição.	141

Tabela 16: Distribuição dos formandos por idade.....	142
Tabela 17: Estatísticas de confiabilidade.....	144
Tabela 18: Distribuição das respostas das questões 1 a 8 do questionário.	154
Tabela 19: Distribuição das respostas das questões 10 a 17 do questionário.	167
Tabela 20: Distribuição das respostas das questões 19 a 33 do questionário.	180

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Distribuição dos IFP's após a extinção dos IMAP's e CFPP's	52
Quadro 2: Normativos e suas principais contribuições relativas formação docente em Moçambique.....	55
Quadro 3: Matriz de organização do Curso nos Institutos de Educação/Escola de Professores segundo a proposta avançada por Anísio Teixeira - Instituto de formação do professorado do Distrito Federal.	62
Quadro 4: Resumo da organização curricular do Curso de Pedagogia (Art. 19)	63
Quadro 5: Disciplinas do curso de formação de professores primários.....	66
Quadro 6: Perfil de saída dos cursos formadores de professores em Moçambique	98
Quadro 7: Principais documentos balizadores da educação e formação de professores em Moçambique e no Brasil por ordem cronológica.....	114

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
SEÇÃO I - PERCURSO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE E NO BRASIL.....	29
1.1. À guisa de considerações iniciais	29
1.2. Contextualização histórica da formação inicial de professores para os anos iniciais da Educação Básica em Moçambique.....	32
1.2.1. Às primeiras iniciativas para a formação de professores dos anos iniciais da educação em Moçambique: da Escola de Habilitação de Professores Indígenas à Escola de Habilitação de Professores de Posto Escolar	35
1.2.2. Os Centros de Formação de Professores Primários (CFPP's)	41
1.2.3. Os Institutos do Magistério Primário (IMAP's)	47
1.2.4. Os Institutos de Formação de Professores (IFP's)	51
1.3. Contextualização histórica da formação de professores para os anos iniciais da Educação Básica no Brasil.....	56
1.3.1. Às primeiras iniciativas para a formação de professores dos anos iniciais da educação no Brasil.....	57
1.3.2. Dos Institutos de Educação à Faculdade de Educação e a Implantação do Curso de Pedagogia.....	60
1.3.3. A Escola de Habilitação Específica de Magistério e os CEFAMs	67
1.3.4. Os Institutos Superiores de Educação, as Escolas Normais Superiores e as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia	70
1.4. História da formação inicial de professores em Moçambique e no Brasil: considerações	75
SEÇÃO II – A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO ATUAL EM MOÇAMBIQUE E NO BRASIL	78
2.1. À guisa de considerações iniciais	78
2.2. A formação de professores dos anos iniciais da Educação Básica em Moçambique.....	80

2.2.1.	Princípios gerais da formação de professores em Moçambique.....	81
2.2.2.	A estrutura e a situação atual da formação de professores para os anos iniciais da Educação Básica em Moçambique.....	84
2.2.3.	Perfil do egresso dos cursos formadores de professores dos anos iniciais da EB em Moçambique	98
2.3.	A formação de professores dos anos iniciais da Educação Básica no Brasil... ..	100
2.3.1.	Princípios gerais da formação de professores no Brasil	103
2.3.2.	A situação atual da formação de professores para os anos iniciais da EB no Brasil	105
2.3.3.	Estrutura curricular dos cursos formadores e a Licenciatura em Pedagogia no Brasil	108
2.3.4.	Perfil do egresso dos cursos formadores de professores dos anos iniciais da EB no Brasil.....	113
2.4.	A formação de professores e sua relação com o contexto da economia mundial e formação de trabalhadores	115
2.5.	O contexto atual da formação inicial de professores para os anos iniciais da EB em Moçambique e no Brasil: considerações	118
SEÇÃO III - OFERTA FORMATIVA, FORMAÇÃO E ESCOLHA DOCENTE		126
3.1.	À guisa de considerações iniciais.....	126
3.2.	A oferta pela formação de professores para os anos iniciais da Educação Básica em Moçambique e no Brasil	127
3.3.	As concepções dos formandos face a escolha pelo curso, permanência e vitalidade da formação no contexto da Educação Básica em Moçambique e no Brasil	138
3.3.1.	Lócus do estudo	138
3.3.1.1.	O Instituto de Formação de Professores de Chitima - Moçambique	138
3.3.1.2.	A Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas – Brasil.... ..	139
3.3.2.	Perfil dos participantes da pesquisa	139

3.3.3. Análise e discussão dos dados da pesquisa	142
3.3.3.1. Estatísticas de confiabilidade do questionário	143
3.3.3.2. A escolha pelo curso no bojo do contexto social	144
3.3.3.3. Razões de permanência no curso: o equilíbrio entre a manutenção e o abandono no curso.....	155
3.3.3.4. Sobre a formação e sua relevância no contexto dos anos iniciais da Educação Básica	168
3.4. Oferta formativa, formação e escolha docente: considerações.....	182
CONSIDERAÇÕES FINAIS	185
REFERÊNCIAS.....	193
ANEXOS	217
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	218
INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	221
PARECER DO COMITÉ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS.....	224

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, intitulado “Política de formação de professores para os anos iniciais da Educação Básica em Moçambique e no Brasil: contornos e proximidades” é parte integrante de estudos sobre formação de professores. Uma formação que pode ser entendida como um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação técnico-científica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino (LIBÂNEO, 1994, p. 27). Os anos iniciais da Educação Básica (EB), a que nos referimos no presente trabalho, correspondem aos primeiros 6 anos de escolaridade em Moçambique (Ensino Primário) e os primeiros 5 anos de escolaridade (Ensino Fundamental I) no Brasil. Contudo, a EB, na generalidade, pode ser compreendida como um momento inicial de educação (formal ou não formal) que em princípio engloba os cerca de três anos de idade aos doze, ou menos um (DELORS et al., 1996). Para Barbosa e Fernandes (2017, p. 15) “as ações voltadas para a formação de professores estão inseridas nas políticas educacionais” entendendo-se, na ótica das mesmas autoras, como “um conceito amplo e que engloba tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em e para a educação”. Na senda da discussão do que vem a ser política Gatti *et al.*, (2019, p. 45) entendem que “são planos de ação, propostas, programas, em geral associadas a uma administração ou a um setor social organizado, podendo ser públicas ou privadas”.

O desenvolvimento deste trabalho decorreu no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas-Brasil, na Linha de Pesquisa de Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional. A pesquisa se corporiza no âmbito do Programa de Formação de Professores de Educação Superior de Países Africanos – ProAfri. O PROAFRI 2018 é uma iniciativa do Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB) em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional de Moçambique (MCTESTP), e contou com o apoio da Divisão de Temas Educacionais do Ministério das Relações Exteriores do Brasil (DCE/MRE) e da Embaixada do Brasil em Moçambique (GCUB, 2018). A sua realização foi possível graças ao financiamento providenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio de uma bolsa, da Universidade Federal do Amazonas, com sua estrutura de funcionamento e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM, que apoia financeiramente todas as pesquisas desenvolvidas no Programa.

Começo esta jornada trazendo um pouco da minha caminhada e da constituição deste problema de pesquisa. O detalhamento dos principais aspectos da minha trajetória de vida estudantil, parte dos caminhos trilhados e percorridos que contribuíram grandemente para que eu chegasse a Universidade Federal do Amazonas - UFAM (Sem este trilho seria praticamente impossível ter saído de Moçambique). Nasci e cresci na cidade central de Tete - Moçambique, tendo frequentado um dos corredores de uma das escolas públicas de minha cidade, sempre procurando entender como é que a escola poderia transformar as pessoas e estas transformarem o mundo em que elas vivem. Ensinaamentos que tiveram gênese em casa, com questões como “tens que estudar para ser alguém! Se não estudares o mundo não vai te facilitar...!” Estas mesmas questões ecoavam também na escola por onde passei os primeiros sete anos de escolaridade, que é a Escola Primária Completa Josina Machel, situada em minha cidade, o que fez com que ficassem cravadas em mim, apesar de hoje acreditar que todo este discurso sem que alguém te abra mão, é vazio de se concretizar. Procurei empreender o maior esforço no sentido de conseguir alcançar os objetivos de aprendizagem propostas, ainda que a escola onde frequentei todo o Ensino Primário se localize na zona cimento da urbe¹. Ela não deixou de levar consigo as dificuldades enfrentadas pela maioria das escolas públicas do país, caracterizadas pela falta de material, e ainda em meio a esta adversidade, os professores que lá estavam se mostravam comprometidos com o seu trabalho.

Todo este começo se dá no ano em que cessa a guerra civil que durou 16 anos (1976-1992) entre o Governo da FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique) e a RENAMO (Resistência Nacional Moçambicana). Resquícios desta carência era sensível também no olhar dos professores naquela época. Terminado o 12º ano de escolaridade, passo por minha primeira experiência de mobilidade, pois na cidade onde nasci e residi até 2007, tinha apenas duas Instituições de Ensino Superior (IES), uma pública (tinha um ano de existência) e a outra de iniciativa privada, com taxas bastante altas para as condições financeiras dos meus pais, encarregados da minha educação. Foi assim que me descoloquei à Cidade de Maputo – a capital do país,

¹ No contexto da geografia urbana de Moçambique, as cidades caracterizam-se por dois tipos, em função do material predominantemente usado na construção das casas. Temos, por um lado, na mesma cidade, áreas cuja construção é predominantemente feita a base de Betão constituindo a zona cimento e a outra, geralmente na periferia das cidades, construídas predominantemente a base de estacas e argila ou caniço (MALOA, 2019).

único local que sentia que tinha as condições necessárias para que eu pudesse me instalar (por possuir Residências Universitárias). Nesta cidade, passo a frequentar o Curso de Licenciatura em Psicologia Escolar, com desafios próprios, menos intensos dos que hoje vivo em Manaus. Finalizei o curso e foi um momento de grande realização, tanto pessoal como familiar, me tornando, deste modo, o primeiro com uma Licenciatura dentre os meus irmãos. De regresso a minha cidade natal, firmo vínculo contratual em 2011 com a Médicos Sem Fronteiras-Bélgica (MSF-OCB) como moderador de Pesquisa. E, passados 4 anos com os MSF-OCB, em 2015, ingresso na Universidade Pedagógica de Moçambique, Delegação de Tete – Hoje Universidade Púnguè - Extensão de Tete, um espaço onde me foi dada a oportunidade de poder aliar os conhecimentos teóricos vivenciados na faculdade com a prática constante como professor.

Assim, em julho de 2018 fui admitido para cursar Mestrado na mesma Universidade onde fiz a graduação e, neste mesmo período, já havia submetido minha candidatura ao ProAfri/Moçambique, cujos resultados foram positivos. Optei pelo Brasil, ainda que percebesse que estava a deixar a família temporariamente para trás. Tudo na perspectiva e possibilidade de entrar em contato com outras realidades e também porque a mobilidade agrega valor acadêmico, científico e profissional por um lado, mas por outro, deriva do fato de que em Moçambique os Cursos de Pós-Graduação são pagos e isto teria impacto na contabilidade doméstica. Saliento, ainda, que falar do desafio de cursar o mestrado é também falar de muitas conquistas pessoais.

Ao chegar a Universidade Federal do Amazonas, após o cumprimento de todos os processos burocráticos que possibilitaram a inscrição no curso, começam as aulas e o primeiro contato letivo foi com a disciplina de “Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional”, uma disciplina vinculada à linha de pesquisa a qual me encontro vinculado. Na primeira aula, a cada um dos integrantes da turma (feitas as apresentações das professoras da disciplina), foi solicitado a apresentar o seu projeto de pesquisa, e o meu nesta altura, se intitulava “Motivação para a escolha profissional do curso de formação de professores para o ensino básico: estudo de caso dos formandos dos Institutos de Formação de Professores de Tete e Chitima”. Neste momento, notei que algo não andava bem no projeto e que teria de fazer algumas alterações no mesmo, contudo, não vislumbrava como.

É preciso ressaltar a importância dos debates que foram ocorrendo na disciplina ao longo do semestre e, nos diferentes contatos de orientação, foi sentido a mesma necessidade, sobretudo no enquadramento do mesmo na Linha de Pesquisa, o que justificou sua alteração, se situando na proposta que hoje se corporiza nesta dissertação, com o *locus* da pesquisa voltando-se para as políticas de formação docente em dois contextos (Moçambique e Brasil). Entendendo-se a política de formação de professores como parte de uma política educacional na consideração de que as mesmas “envolvem aspectos que explicam e legitimam decisões que estão imbricadas em uma política maior, que busca produzir e atingir objetivos articulados” (MUGIME; LEITE; MAHALAMBE, 2019, p. 182) e que neste caso, faz parte por um lado, a garantia da expansão do acesso à educação, assim como o provimento de uma educação de qualidade, compromissos assumidos tanto a nível internacional, assim como local, por Brasil e Moçambique.

A escolha do estudo que verse sobre a política de formação de professores para a EB, se justifica pelo fato de o professor ser um dos principais responsáveis pela qualificação da educação, não sendo único, obviamente, e por entendermos “não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar” (LIBÂNEO, 2000, p. 7). A estes professores, lhes compete a missão de educar. A educação como um processo pelo qual a sociedade prepara os seus membros, para garantir a sua continuidade e o seu desenvolvimento.

O recorte espacial por estes dois países foi tomado e escolhido como ponto de discussões e enquadramentos, com o intuito de captar a forma como é constituída a formação docente e que políticas a embasam por um lado, mas por outro, procurar encontrar as convergências. Outro fato relacionado com a escolha destas duas realidades, tem relação com o estado de pesquisas e estudo que pudesse analisar se as duas realidades são inexistentes. Neste sentido, a intenção é mesmo,

Na perspectiva de singularizar a história de cada país e respeitar, na análise, os seus temas específicos, [...]. Sua importância está em conhecer diferentes experiências com seu percurso de interrogações e imprevistos, conhecê-las como algo realizado e avaliado por novos sujeitos sociais, de forma a avançar no reconhecimento da natureza dos problemas e das suas soluções possíveis (FRANCO, 2013, p. 101 e 102).

Contudo, a relevância da pesquisa em que se subordine a esta temática é indiscutível, dado o papel central que a formação do professor ocupa na melhoria do acesso e da qualidade da educação, por um lado, e por outro, pelo fato de que a “contribuição dos professores é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável (DELORS et al., 1996, p. 152). Entretanto, para proporcionar a “educação de qualidade para todos” como ratificado nos compromissos internacionais pelos dois países, exige-se, ainda, muito aperfeiçoamento no sentido da compreensão das políticas educacionais, por um lado, mas por outro, por entendermos tal como Gatti (2016) que ressalta que “compreender e discutir a formação, as condições de trabalho e carreira dos professores, e, em decorrência sua configuração identitária profissional, se torna importante para a compreensão e discussão da qualidade educacional de um país, ou de uma região” (GATTI, 2016, p. 161). É assim, que Gomes (2011) vai referendar que,

[...] a formação de professores destaca-se como um tema crucial e de grande importância dentre as políticas públicas para a educação, pois os desafios apresentados à escola exigem do trabalho educativo outro patamar profissional, muito superior ao hoje existente. Além de oferecer uma formação inicial consistente, que no momento atual não apresenta grandes transformações (GOMES, 2011, p. 104).

Não obstante, constata-se que a maior parte dos estudos na área de formação de professores, de forma particular nas análises das pesquisas realizadas em Moçambique, cingiram-se no aspeto processual da formação e construção do currículo (DONACIANO, 2006; NIQUICE, 2005 entre outros) e não particularmente nas políticas educacionais voltadas para a formação destes profissionais, uma realidade não similar à do contexto brasileiro, o que reforçou a nossa pretensão de continuar na direção em que seguimos, pois, percebemos que da realidade brasileira podemos construir um *corpus* que pudesse ajudar a refletir sobre a realidade moçambicana, pela relação de proximidade histórica comum, derivado do mesmo passado colonial e da condição geopolítica no contexto da economia mundial, caracterizada por serem países periféricos.

Do lado Moçambicano, numa leitura do Plano Estratégico de Educação e Cultura de 2006-2011, constatamos que o Ministério da Educação e Cultura² na altura, assumiu que “o crescimento económico criou novas oportunidades e muitos

² Corresponde ao Ministério que superintende a área de Educação. Durante este período, foi assim chamado.

professores deixam a educação por empregos melhor remunerados (ou consideram temporário o seu trabalho como professor)” (MOÇAMBIQUE, 2006, p. 44). Analisados os dados sobre a formação de professores nas duas realidades, nos permitiu perceber que esta realidade ainda se encontra presente em Moçambique e tem sinais de existência na realidade brasileira, guardando, deste modo, certa proximidade no que diz respeito a questão da permanência, mas também de expectativas quando a formação docente.

Ainda que os dados sinalizem esta tendência, percebemos com base nos dados coletados, tanto de Moçambique (MOÇAMBIQUE, 2019), quanto do Brasil, que nos últimos cinco anos analisados na pesquisa, a procura pela formação docente ante as vagas disponibilizadas, permanece alta, apesar dos índices de evasão que registram maiores proporções na realidade brasileira.

Este trabalho constitui uma pesquisa que avançou do ponto exploratório para o descritivo e assumiu paulatinamente o caráter explicativo, ao buscar analisar a política educacional e suas implicações sobre o campo da formação de professores em Moçambique e no Brasil, objetivando compreender os contornos e proximidades na questão da formação e profissionalização cujo início se dá em um processo denominado de formação inicial. Este objetivo geral encontra o seu desdobramento em quatro objetivos específicos, a saber: resgatar os aspectos históricos do processo de formação de professores, tanto em Moçambique quanto no Brasil, contextualizando as principais mudanças pelas quais passou a formação de professores, especialmente em termos legais; examinar o contexto atual do processo de formação de professores, tanto em Moçambique quanto no Brasil; analisar as variáveis de oferta pela formação de professores para os anos iniciais da educação básica em Moçambique e no Brasil, e por fim, identificar as concepções dos formandos do IFP de Chitima e do Curso de Pedagogia da UFAM, face a sua escolha pelo curso, permanência e vitalidade da formação, no contexto da Educação básica em Moçambique e no Brasil.

Embora a docência seja uma profissão reconhecida socialmente por poucos, se constata em estudos desenvolvidos no Brasil e em Moçambique, de que esta é uma das poucas atividades que na maioria das vezes apresenta uma das maiores ofertas de emprego (GATTI, 2011; 2019; MOÇAMBIQUE, 2017). Assim sendo, a formação de professores constitui uma ação do Estado, no que concerne a colocar professores no Sistema de Ensino e é neste sentido que a formação, como uma política pública, vem constituindo-se como um processo marcado por uma política de

formação inicial, como uma das etapas fundamentais para o desenvolvimento desse projeto. Diante do exposto, nos colocamos a seguinte questão: Que políticas educacionais norteiam a formação de professores para os anos iniciais da educação básica, e quais os indicativos apresentados na escolha, permanência e formação por parte dos que almejam o exercício da profissão docente em Moçambique e no Brasil?

A realização desta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, da Universidade Federal do Amazonas (CAAE nº 29449220.8.0000.5020). Como tal, “em toda a pesquisa, é necessário selecionar uma metodologia que possa ampliar a visão do pesquisador, de forma a desvelar o que está por trás dos eventos, os significados das ações e a organização social que permeia as atividades de grupos” (SÃO PAULO, 1992, p. 17). A pesquisa, em seus objetivos, tem enfoque numa abordagem mista (qualitativo e quantitativo). A opção pelo enfoque quantitativo se fundamenta em um conjunto de outras pesquisas (BOOTH; COLOMB; WILLIAMS, 2000 *apud* FELICETTI, 2018, p. 220), e nos “possibilita determinar o perfil do grupo em estudo, bem como medir tanto opiniões quanto atitudes, preferências e comportamentos dos envolvidos na investigação”. Quanto a abordagem nos embasaremos, no método materialismo histórico-dialético, é por entendermos ser a concepção e o referencial teórico mais radical que tem condições de ir à raiz (FRIGOTTO, 2013) e porque possibilita “percebermos que o mundo está sempre em movimento. Convém lembrar que Marx (1978) não nos deixa um método com regras fixas e procedimentos sistemáticos, visto que a sua construção teórico-metodológica é apreendida no bojo de suas produções” (NOGUEIRA, 2017, p. 21).

O desenvolvimento da pesquisa foi marcado por dois momentos. O primeiro de revisão teórica e documental, que consistiu na exploração dos aspectos relativos a contextualização da formação inicial de professores para os anos/séries iniciais da EB. O segundo momento, contou com a aplicação de um questionário com perguntas/afirmações, cujas respostas são fechadas, e para a análise dos respectivos dados, utilizou-se o método de análise estatística, que no seu epicentro, traz as generalizações estatísticas baseadas em percentagens correspondentes a cada um dos itens das respostas contidas no questionário. O instrumento aplicado contém um conjunto de respostas fixas, em que os respondentes foram convidados a escolher uma alternativa, dentre as várias que lhes foram apresentadas. A preferência pelo questionário tem relação com a racionalização do tempo de processamento da

informação e das particularidades que o instrumento de coleta de dados apresenta. Mas, também, pelo fato de que este instrumento, tal como explica Gil (2016, p. 128) “facilita o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”

Na pesquisa bibliográfica fizemos uma exploração sobre o que já foi escrito (material já publicado) e usamos como aporte para fundamentar os nossos dados e o problema de pesquisa, mas também por entender que esta “é indispensável nos estudos históricos” (GIL, 2010, p. 30) e para a sua consecução, estruturamos as seguintes etapas, em obediência ao proposto por Gil (2016) para estudos desta natureza, o que consistiu na elaboração do plano de trabalho, identificação das fontes, localização das fontes e obtenção do material, leitura do material, confecção de fichas, construção lógica do trabalho e redação do texto. Trabalhamos com dissertações, teses, livros, artigos científicos publicados em periódicos científicos cujo acesso foi feito em bibliotecas e repositórios institucionais.

Para servir de referência nas discussões sobre a política educacional e formação de professores no Brasil, recorreu-se, num primeiro momento, aos estudos realizados por Brzezinski (2007); Carvalho (2004), Gatti e Barreto (2009), Dourado (2016), entre outros, e para o contexto moçambicano, no sentido de nos dar o embasamento teórico e conceitual, nos focamos num primeiro momento, nos estudos feitos por Saúte (1995); Guliche (2011); Niquice (2005), Donaciano (2006) entre outros autores. A leitura destes textos deu o suporte e o embasamento inicial necessário na construção de uma reflexão sobre as mudanças operadas na formação de professores e nos forneceu as bases teóricas e conceituais fundamentais, no sentido do aprofundamento e compreensão do nosso problema.

Na pesquisa documental, foi feita a análise de documentos (fundamentalmente internos aos dois países) atinentes a políticas de formação de professores e às Leis que orientam a educação nos dois países (Lei do Sistema Nacional de Educação e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em Moçambique e no Brasil, respetivamente) no primeiro momento. No tocante a análise destes documentos, olhou-se para o contexto social, político e econômico, em que foram produzidos e para quem são destinados. O acesso aos documentos foi feito via internet, com base nos sítios dos Ministérios da Educação tanto de Moçambique, quanto do Brasil, bem como no portal do Senado Federal (para o Brasil especificamente) e portal do governo de Moçambique.

Os dados da pesquisa de campo foram obtidos por intermédio da aplicação de um questionário com perguntas fechadas, contendo 34 (trinta e quatro) questões. Derivado da situação da pandemia, em que a maior parte das atividades estão sendo realizadas de forma não presencial, para a coleta de dados optamos por enviar os questionários aos sujeitos da pesquisa, por meio de um formulário eletrônico, desenvolvido no aplicativo *Google form*. O preenchimento dos mesmos foi feito na ausência do pesquisador. Uma vez coletados os dados, foram armazenados em uma base de dados *SPSS (Statistical Package for Social Science)* e posteriormente procedeu-se com a análise e discussão dos resultados. No que diz respeito às perguntas, estas foram fechadas. As alternativas de respostas são todas previstas baseadas na escala do tipo “Likert” contendo cinco níveis/pontos, variando de Concordo plenamente (1) à Discordo plenamente (5) o que segundo Mattar (2012), as afirmações neste tipo de escalas devem ser classificadas em favoráveis e desfavoráveis e para cada afirmação deverão ser atribuídos graus de favorabilidade e desfavorabilidade (são classificadas na presente pesquisa em: [1 e 2] como FAVORÁVEL; [3] como NEUTRO e [4 e 5] como DESFAVORÁVEL).

A escala de Likert ou escalas somadas requerem que os entrevistados indiquem seu grau de concordância ou discordância com declarações relativas à atitude que está sendo medida. Atribui-se valores numéricos e/ou sinais às respostas para refletir a força e a direção da reação do entrevistado à declaração. As declarações de concordância devem receber valores positivos ou altos enquanto as declarações das quais discordam devem receber valores negativos ou baixos (BACKER, 1995). O instrumento esteve composto por duas partes: a primeira parte solicitava informações sócio-demográficas (instituição de formação, o sexo, a idade e o curso frequentado) e a segunda parte solicitava aos participantes para assinalarem uma das cinco respostas possíveis num total de 34 perguntas/afirmações. A opção por este tipo de questionário encontra eco em Almeida (2005) pois, permitem a partir de uma análise quantitativa identificar a organização das respostas, evidenciar os aspectos explicativos ou discriminantes de uma dada população (análise intragrupo) ou entre populações (análise intergrupos), situar as posições dos grupos estudados em relação aos eixos explicativos, etc. Além disso, a possibilidade de padronização do instrumento reduz os riscos de uma interpretação equivocada por parte do pesquisador e evita grandes variações na interpretação das perguntas, já que as questões são as mesmas para todos os sujeitos. A pertinência pelo uso do mesmo

está em conformidade com o afirmado por Gressler (1979), sobretudo, por ser fácil de ser pré-testado antes de ser aplicado definitivamente, por outro lado, exige do pesquisando pouca pressão para responder ao mesmo, permitindo assim um maior tempo para refletir sobre as respostas, assegura uniformidade nas respostas o que possibilita melhores condições de análise.

Quanto aos participantes e a amostra da pesquisa, a seleção foi feita com base na Amostragem não probabilística por tipicidade, pois não foi necessária uma fundamentação matemática para a determinação da mesma (GIL, 2016). A pertinência do uso deste tipo de amostragem está relacionada ao fato de que se escolhem “casos julgados como típicos da população em que o pesquisador está interessado” (MATTAR, 2012, p.128). Em termos de sua composição, a amostra é constituída por estudantes frequentando o curso que habilita ao magistério dos anos/séries iniciais da EB (Moçambique é o Ensino Primário e o Brasil o ensino Fundamental I).

Os referidos formandos ingressaram no ano de 2019. Assim, para a pesquisa feita em Moçambique, trabalhamos com o Curso de 12^a+3 do Instituto de Formação de Professores de Chitima, na Província de Tete, que participaram com um universo de 82 alunos, e para o Brasil, com o Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, na cidade de Manaus, que contribuiu com a participação de 8 alunos³. A composição da amostra tomou como base os dados fornecidos pelas duas instituições, sobre os alunos que farão os subgrupos de pesquisa. A seleção dos quantitativos para compor a amostra teve como referência as características comuns apresentadas por estes dois grupos que está relacionada ao requisito mínimo de ingresso para o curso, o que em ambos os contextos é o 12^o ano de escolaridade.

Quanto a estrutura do texto, se organizou em três seções. Assim, a Seção I, que se intitula “percurso histórico da formação inicial de professores em Moçambique e no Brasil”. Nesta, discutimos o contexto histórico e social do processo de constituição da profissionalização docente nos dois países, discorrendo sobre as características desta formação no contexto de suas instituições formadoras, bem como da legislação que embasou esta formação (desde o período colonial e o fechamento histórico foi dado com base em diretrizes ou proposta formativa que deu

³ Inicialmente tínhamos previsto como amostra 90 alunos de Moçambique e 174 do Brasil. Infelizmente tivemos pouca participação de estudantes da UFAM o que pode ter influenciado nos resultados finais da pesquisa.

base ao atual contexto de formação). Na Seção II: “A formação inicial de professores para os anos iniciais da EB no contexto atual em Moçambique e no Brasil.” Aqui, com base nos documentos que demarcam o contexto atual desta formação, situamos a mesma no contexto de suas normativas para os dois países, respeitando a singularidade de cada e que elementos comuns podemos encontrar quando analisados os dois países isoladamente. Por um lado, nos concentramos nos seguintes elementos desta formação: princípios que a orientam, a estrutura e a situação da formação docente e por fim, o perfil do egresso destes cursos, que constituem objeto de análise nesta Seção. E, por fim, na Seção III intitulada “oferta formativa, formação e escolha docente”, analisamos as variáveis de ofertas pela formação de professores e profissionalização docente nos cursos de formação de professores, olhando as condições de oferta Educacional na área de formação dos mesmos para os anos iniciais da EB, tanto em Moçambique quanto no Brasil e por fim, nesta mesma seção identificamos as concepções dos formandos das duas instituições analisadas face a sua escolha, permanência e vitalidade da formação, no contexto da Educação básica.

SEÇÃO I - PERCURSO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE E NO BRASIL

[...] a profissionalização dos professores está intimamente ligada ao processo de formação dos Estados modernos, deve-se compreendê-la no nível das especificidades de cada país, como decorrência dos diferentes papéis desempenhados pelos Estados na formação dos Sistemas Escolares (CATANI, 2011, p.586).

1.1. À guisa de considerações iniciais

Iniciamos esta seção conceitualizando a formação que constitui o preparo do indivíduo para o exercício de uma atividade profissional. Neste sentido, a formação de professores enquadra-se dentro da formação profissional. A formação profissional é entendida por Demailly (citado por CARROLO, 1997, p. 43) “como sistema de iniciação inicial à prática legítima de uma profissão”. Os componentes técnicos da profissão docente estão mais dependentes de aprendizagens e de treino do que de um suposto dom, que só possuíam os “professores natos” (ESTRELA, 1997, p. 10). Estes componentes são adquiridos nas instituições de formação de professores. Estas instituições ocupam um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum (NÓVOA, 1995).

Contudo, a preparação dos professores e a sua socialização são influenciadas pelas culturas que entram em competição na sociedade (HOLLY, 1992). Assim, a formação de professores dá-se em duas maneiras: a formação em exercício ou contínua, e a formação inicial. A formação em exercício, entendida também por formação contínua, é aquela centrada na atividade quotidiana da sala de aula, próxima dos problemas reais dos professores, tendo como referência central o trabalho das equipas docentes, assumindo, portanto, uma dimensão participativa, flexível, ativa/investigadora (GARCIA, 1997). A formação contínua é presumível de melhorar a qualidade do sistema de ensino ou, segundo as metáforas utilizadas no mundo empresarial, a qualidade do produto do sistema educativo (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1997). Esta modalidade de formação tem se destinado aos professores em exercício, e pode acontecer geralmente nos seus locais habituais de trabalho. A formação inicial, a que se dá aos candidatos a ingressarem pela primeira vez no sistema educativo ou

aos que ingressando no sistema educativo, não possuíam a formação como meio de dotá-los de conhecimentos científicos. É desta modalidade de formação que fazemos alusão no presente trabalho.

A Seção está distribuída em quadro pontos principais, todos refletidos no contexto de suas instituições formadoras, nas duas realidades estudadas. Assim, trabalhamos em torno do conjunto normativo, dos requisitos necessários para se tornar professor, nos objetivos da formação e em como se estrutura esta formação. Para tanto, as análises que se seguem, resgatam os aspectos históricos do processo de formação de professores nos dois países, contextualizando as principais mudanças pelas quais passou, assim como em termos legais. Apoiar-se em levantamento bibliográfico, por meio de livros de bibliotecas pessoal e da UFAM, na leitura de Teses e Dissertações acessadas em repositórios institucionais (da Base de dados da Capes e da Universidade Eduardo Mondlane em Moçambique), artigos de periódicos científicos com revisão de pares, produzidos por diversos autores sobre o tópico e documental, obtidos em sítios da internet do Ministério da Educação dos dois países e do Planalto e Senado Federal (específico para o contexto Brasileiro) e cujo contexto temporal foi periodizado tomando como princípio o início da profissionalização, cujos anos variam (1827 para o Brasil e 1926 para Moçambique).

Com base na análise dos mesmos, foi feita uma seleção para tomar corpo desta seção, considerando a abrangência dos estudos e dos documentos, e os que considerados, fornecerem um cenário mais amplo sobre a história da formação docente nos dois contextos. Foi feita também, uma seleção das leis, à medida que iam sendo lidos tanto os artigos, assim como os livros que abordam a temática ora em exploração. A leitura das leis tinha em vista obter melhor familiarização com os documentos normativos. É com base nestas leis que foram construídas as constatações finais presentes tanto na Seção I, assim como na Seção II.

Parte-se, nos dois contextos, da análise do início da constituição da profissionalização do trabalho docente na primeira metade do século XIX e XX para o Brasil e Moçambique, respectivamente. Entenda-se a profissionalização como um processo socializador, no qual ocorre a aquisição de características e capacidades específicas para o exercício da profissão docente (IBERNÓN, 2011). Para o Brasil, a preocupação com a profissionalização docente ganha eco com a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, a 15 de outubro de 1827 e em Moçambique, com a aprovação da Portaria n.º 312, de 1 de maio de 1926, que marca a criação da Escola

de Habilitação de Professores Indígenas, a primeira escola voltada para a formação de professores para a educação da população nativa. A semelhança do Brasil, Moçambique é uma ex-colônia portuguesa, com sua independência alcançada a 25 de junho de 1975. Neste exercício histórico, enfatiza-se o início dos anos 1990 e os primeiros 10 anos deste século, como períodos determinantes para a caracterização atual da formação de professores dos anos iniciais da EB nos dois países, pois é neste período que a formação deste profissional passa por um progressivo processo de massificação, em decorrência da democratização da educação e expansão das oportunidades no seu acesso.

No Século XVII, Comenius (*apud* SAVIANI, 2009) já dava especial atenção para a necessidade de formação docente. A primeira instituição destinada a formação de professores foi estabelecida por São João Batista de La Salle, no ano de 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres (SAVIANI, 2009, p. 143). Vilela (2011), referenda que,

O processo de emergência dos sistemas estatais de ensino cruza-se com o início de um processo de profissionalização docente, que não era um produto daquele, pois, já desde o Século XVI, os contornos da profissão vinham se definindo nas sociedades ocidentais (VILELA, 2011, p. 99-100).

É tomando como pressuposto dar resposta, a institucionalização da educação popular, que resulta a criação das primeiras escolas voltadas a formação de professores. Estas escolas eram designadas de Escolas Normais e tiveram como seu baluarte a Revolução Francesa que vem a concretizar a ideia de uma escola sob a responsabilidade estatal cuja missão estatutária seria a de formar professores leigos. É assim, que na perspectiva de Tanuri (2000, p. 62) a formação de professores “encontraria condições favoráveis no século XIX [...], paralelamente à consolidação dos Estados Nacionais e à implantação dos sistemas públicos de ensino”. Assim, se destaca que a primeira Escola Normal foi instalada em Paris em 1795. No mesmo período foi introduzida a diferença entre Escola Normal Superior cuja missão estatutária era formar professores para o Ensino Secundário e Escola Normal que tinha como propósito formar professores para o Ensino Primário (SAVIANI, 2009, p. 143).

Contudo, é preciso compreender que “é somente no âmbito da difusão da escola moderna que é possível entender o desenvolvimento da história da profissão docente – que foi se tornando cada vez mais diversificada e complexa” (VICENTINI;

LUGLI, 2009, p. 13) o que torna difícil de dissociar esta profissão do processo de difusão da escola moderna, pois,

À medida que o Estado foi gradativamente assumindo o controle da educação formal; procurando definir os conteúdos e os comportamentos que deveriam ser cultivados pela escola, os principais responsáveis por este empreendimento – os professores – encontraram as condições necessárias para a sua profissionalização, uma vez que esse processo se desenvolveu, sobretudo, em função das iniciativas empreendidas pelo Estado para o seu recrutamento, formação e contratação (ANTÓNIO NÓVOA, 1998 *apud* VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 14).

Nos dois países, constata-se alguma proximidade nas primeiras iniciativas, tendo em vista a garantia do acesso à educação das camadas populares, que vai ser caracterizado por um passado colonial bastante excludente, com uma massa de excluídos dos processos formais de ensino, e com uma infraestrutura educativa bastante precária e inacessível a todos. Ainda que o passado dos dois países seja tão distante, encontramos as primeiras iniciativas de institucionalização da formação docente nos meados do Século XX, para Moçambique e um século antes, para o Brasil. Nos dois casos, há uma relação direta com o processo de independência.

Nos parágrafos que se seguem iremos nos deter na gênese e no contexto social, político e cultural que marcam o processo de formação docente para os anos iniciais da EB. Este arrolamento histórico é importante, por permitir reconhecer e ter uma compreensão sociológica do exercício profissional do magistério para os anos referenciados no presente parágrafo (CATANI, 2011).

1.2. Contextualização histórica da formação inicial de professores para os anos iniciais da Educação Básica em Moçambique

Podemos assumir que a história da formação de professores em Moçambique encontra eco em dois períodos, com características e objetivos plenamente diferentes.

Cada um destes períodos é dividido em momentos marcados por transformações sociais, políticas, económicas e ideológicas significativas que se caracterizam, por um lado, pela imposição de uma ordem social e cultural hegemónica e negação das estruturas tradicionalmente existentes e, por outro, pela luta, ruptura, superação e implantação de uma “nova sociedade”, não sem contradições e conflitos próprios de processos deste tipo (MACATANE, 2013, p. 27-28).

No período colonial⁴, isto é, em 1926, ocorre a criação da primeira instituição de formação de professores destinada à preparação de professores para lecionar para os indígenas. A escola entrou em funcionamento em 1930, com a denominação de Escola de Habilitação de Professores Indígenas José Cabral (SAUTE, 1995) com uma característica marcadamente “racista, discriminatória, além de seletiva”, tal como retrata Golias (1993 *apud* NIQUICE, 2017, p. 71). A política voltada à formação de professores neste período, foi estruturada de acordo com os objetivos e o tipo de ensino concebido (MACATANE, 2013) que passava pela nacionalização do indígena. Quanto ao seu currículo, “representava uma constelação de paradigmas: educar o branco, o assimilado e o indígena; cada um deles com funções sociais e políticas distintas” (MOÇAMBIQUE, 2017, p. 50).

No período pós-independência, o país experimentou diferentes modelos formativos que visavam adequar-se à demanda, mas também tentava resolver a escassez de quadros, fruto da herança colonial, dos desafios a que foi sendo imposto o sistema educacional, por conta da explosão escolar derivada das estratégias de massificação da educação, dos outrora excluídos dos processos educativos (MACATANE, 2013). Assim, “o paradigma recai sobre a necessidade de se desenvolver o Homem Novo”.

É praticamente impossível, no contexto moçambicano, descrever a trajetória histórica da formação de professores para os anos iniciais da EB sem discorrer sobre a estrutura do ensino em Moçambique⁵ e as reformulações que dele foram decorrendo ao longo do tempo, pois ela é fruto de uma estratégia governamental que tem em vista responder a determinados desafios. Para Pereira e Peixoto (2009) “a formação de professores é estratégica em toda e qualquer formação social, e por isso, é preciso dizer como ela é feita e com que intenções ou finalidades” (PEREIRA; PEIXOTO 2009, p. 220) por um lado, e por outro, há de se compreender que,

⁴ A análise sobre a formação de professores moçambicanos ficaria de certa maneira incompleta se omitisse uma reflexão sobre o passado colonial que condicionou o próprio processo de formação de professores hoje. (MOLESSE, 2006, p. 25)

⁵ O sistema de educação colonial organizou-se em dois subsistemas de ensino: “um “*oficial*” destinado aos filhos dos colonos e assimilados, dependente das estruturas governamentais, e o outro sistema para os africanos, ou os “*indígenas*”, um ensino rudimentar dirigido pelas missões, com o objetivo de elevar gradualmente da vida “selvagem” à vida civilizada, ou seja, à povos cultos a população autóctone das províncias ultramarinas [...] formar o africano à consciência de cidadão português e prepará-lo para a luta da vida, tornando-se mais útil à sociedade e a si próprio, enquanto o ensino primário elementar para os “não indígenas” visava dar à criança os instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases de uma cultura geral, preparando-a para a vida social. (MAZULA, 1995; GOMÉZ, 1999 *apud* DOMINGOS, 2014, p.4-5)

A história da profissão docente é indissociável do lugar que seus membros ocupam nas relações de produção e do papel que desempenham na manutenção da ordem social. Os professores vão somente responder a uma necessidade social de educação, mas também criá-la (CATANI, 2011, p. 585).

Moçambique, uma ex-colônia portuguesa, conquistou a sua independência a 25 de junho de 1975. Antes era considerado uma província ultramarina portuguesa. As primeiras escolas nas colônias portuguesas são estabelecidas por Decreto do Ministro Estado de Marinha e do Ultramar, à 14 de agosto de 1845. As referidas escolas apresentavam-se com uma estrutura organizacional particular e diferente da metrópole. É neste quadro que surgem as primeiras escolas públicas nas colônias portuguesas do ultramar, destinadas a educação de europeus e das populações nativas, pois o instrumento legislativo não apresentava distinção legal para estes dois grupos. Apesar de não evidenciar esta distinção, constituía o propósito destas escolas “não só a nacionalização⁶ dos ‘indígenas’, como também, a garantia do desenvolvimento económico das províncias ultramarinas” (SAUTE, 1995, p.16). Igualmente, se institucionaliza “um sistema educacional com propósito de evitar que a população moçambicana pudesse ter acesso à educação, e como consequência, o acesso aos postos de trabalho de maior qualificação técnica e profissional” (MACATANE, 2013, p. 29).

É preciso destacar que em períodos que antecederam ao ano de 1845, a educação havia sido deixada quase que exclusivamente ao cargo das missões (católicas, estrangeiras e islâmicas, no norte do país) e, se estendeu até ao momento em que ocorre a implantação da República em Portugal, no ano de 1910 (SAUTE, 1995).

⁶ Para o indígena “o objetivo central desse sistema de educação, era despersonalizar os moçambicanos, inculcando-lhes valores culturais e cívicos portugueses, desenvolvendo neles o sentido patriótico como portugueses de pele preta e o amor pela Igreja Católica, assim como estava bem claro nesse período, que a intenção fundamental da educação era transformar os moçambicanos numa população submissa, obediente e fiel ao colonialismo português, capacitando-os como trabalhadores, artífices e fornecedores de mão-de-obra barata para a exploração dos recursos da sua própria terra a favor de Portugal” (MACATANE, 2013, p. 29-30).

1.2.1. Às primeiras iniciativas para a formação de professores dos anos iniciais da educação em Moçambique: da Escola de Habilitação de Professores Indígenas à Escola de Habilitação de Professores de Posto Escolar

A criação da primeira escola de formação de professores indígenas marca o início de uma política de educação do indígena, na então colônia de Portugal; Moçambique⁷. Uma política de formação que persistiu até 1974, período em que cessa a luta de libertação nacional e se estabelecem os passos para a concretização da independência nacional. A Escola é criada no dia 01 de maio de 1926, tal como afirmado por Saúte (1995, p. 20) “pela Portaria nº 312, do Alto-Comissário Victor Hugo”. Constituía objetivo da Escola de Habilitação de Professores Indígenas:

Formar professores indígenas destinados a ministrar à população aborígine o ensino da língua portuguesa e um conjunto de noções úteis. (Procurava-se assim, criar um núcleo que em cada ano fosse acrescentado de novos e dedicados auxiliares da nossa soberania, realizando a difusão dos nossos processos civilizadores (SAÛTE, 1995, p. 21).

Com base no apontado por Saúte (1995), a intenção de Portugal com a EHPI era nacionalizar o indígena e torná-lo dentro do quadro de acumulação do capital, um indivíduo ao serviço da classe burguesa que se instalava em Moçambique. Estes seriam os facilitadores do processo de expropriação de recursos, por intermédio da escolarização, incrementando, deste modo, a manutenção de uma estrutura parasitária, marcadamente uma característica de Portugal à época, que pode ser sintetizada pela existência de “uma reduzida parcela de produtores diretos” e “com a transferência da renda para a metrópole, mostrou-se uma solução para a perpetuação dessa estrutura parasitária” (TEIXEIRA, 2006, p. 571).

O Regulamento da Escola de Habilitação de Professores “Indígenas”⁸ só viria a ser aprovado no dia 18 de janeiro de 1930, por intermédio da Portaria nº 1044. Este instrumento legal forneceu o regime jurídico para a formação de professores indígenas e indicou quais as disciplinas que se voltariam para a formação destes professores,

Fixa os tempos letivos, o perfil dos candidatos, regula o tipo de docentes, as tarefas do diretor da escola, os órgãos administrativos, o tipo de livros de registo que a escola deveria ter para efeitos de controle financeiro, orçamental e controle da frequência dos alunos e professores (MOLESSE, 2006, p. 27).

⁷ “Magistérios Primários (de 1962 a 1966), foram criados para formar professores do ensino primário com habilitação legal para ensinar os filhos dos colonos” (NIQUICE *apud* AGIBO, 2017, p. 59).

⁸ Eram os indivíduos de raça negra ou dela descendentes que não satisfaziam cumulativamente as seguintes condições: a) falar português; b) praticar os usos e costumes característicos do meio indígena; c) exercer profissão, comércio ou indústria ou possuir bens de que se mantinham (Decreto-Lei nº 39666, de 20 de Maio de 1954 *apud* MOLESSE, 2006, p.26).

Importa reforçar que o escopo de disciplinas estabelecia uma relação direta com as disciplinas lecionadas no Ensino Rudimentar⁹, reservada aos indígenas (SAUTE, 1995; MOLESSE, 2006). O início das atividades pedagógicas na escola só foi possível quatro anos após a sua criação, isto é, em 1930, com a cerimónia de inauguração ocorrida no dia 18 de maio de 1930. A escola funcionou sob administração direta do Estado até 1939/40, tendo sido encerrada temporariamente e instalando-se ali uma guarnição militar, relacionada com a Segunda Guerra Mundial (SAUTE, 1995). Esta era a única instituição da colónia voltada a formação de professores indígenas neste período. Os Professores formados por esta escola “podiam ser colocados nas escolas oficiais, particulares, ou nas missões religiosas” (AGIBO, 2017, p. 60). Contudo, estes professores só vieram a trabalhar nas escolas rudimentares sob gestão da igreja católica.

Decorridos três anos de funcionamento da EHPI, é constatada pelas estruturas governativas de então, que os programas implementados pela escola não convertiam o professor como fiel cooperador da obra de civilizar e nacionalizar os indígenas (SAUTE, 1995), por este motivo, em 25 de março de 1933, por intermédio de uma portaria, o Governador Geral de Moçambique aprova um novo regulamento da EHPI, que reformula o período de formação dos professores, passando de dois para três anos e com dois semestres letivos por ano, com disciplinas relacionadas ao aprendizado da língua portuguesa, essa última com a maior carga horária do curso.

Na década de 1960, algumas “reformas” foram ocorrendo no sistema de ensino colonial, tais reformas são precipitadas com o que vinha ocorrendo em diversos países da África, com movimentos nacionalistas lutando pela independência e o alcance de algumas, através de suas lutas. Neste sentido, “devido a conjuntura política provocada pelas guerras de libertação; uma que estava a iniciar em Angola e outra que ameaçava eclodir em Moçambique”, em 1961, é abolido o Estatuto do Indígena” (MOLESSE, 2006, p. 37). Dentre os 4 aspectos que justificaram a reforma, o segundo e não menos importante avançava, tal como é afirmado por Molesse (2006) citando o Boletim oficial da colônia, de 1964, para a necessidade de “promover uma rápida cobertura escolar

⁹ Também designado de Adaptação, era um tipo de ensino sob a gestão da igreja católica e que estava destinado exclusivamente aos negros e que tinha como parte dos propósitos “a condução gradual do indígena de uma vida de selvageria a uma vida civilizada”, preparar mão de obra para a economia colonial, consolidar no negro o sentimento de pertença à Portugal.

das províncias através da criação de escolas de habilitação de professores” (MOLESSE, 2006, p.40). Contudo,

[...] as Escola de Habilitação de Professores dos Postos Escolares não foram só criadas para melhorar a qualidade de ensino, mas também para “nacionalizar” nativos através do ensino da língua portuguesa, por um lado, e por outro, formar professores catequistas para a propagação da fé cristã católica romana e formar um trabalhador útil e dócil à colônia. (MOLESSE, 2006, p.42)

Estas escolas viriam a ser confiadas a eclesiásticos e “se empenhavam em formar ‘verdadeiros’ religiosos menos habilitados, mas devotados” (GOLIAS, 1993 *apud* MACATANE, 2013, p. 31). Para ser professor desta escola, era suficiente o preenchimento de um boletim e apresentar uma certidão que comprove a idade e a idoneidade moral, passado por um padre, assim como proceder com a prestação de uma declaração, no qual atestava que o indivíduo candidato a docente estava integrado na ordem social estabelecida pela constituição política, bem como de repúdio ao comunismo e a ideias subversivas à esta ordem social. Para além destes requisitos, o candidato devia proceder a prestação de um exame de cultura que consistia de um ditado, redação e resolução de problemas de aritmética (MACATANE, 2013). Tanto as EHPI, assim como as EHPE, apresentavam uma estrutura curricular sustentadas por um paradigma tradicional, que na ótica de Golias (1993 *apud* NIQUICE, 2017)

[...] caracteriza aquele paradigma como sendo **um ensino destinado a professores do povo colonizado, como forma de cristalizar a instrumentalização técnica e a “domesticação”**, e que em paralelo decorria o “ensino oficial”, representado basicamente por uma educação da elite colonial, assegurada por professores das Escolas do Magistério Primário, criadas em 1962 (NIQUICE, 2017, p. 71). [grifo nosso]

Quanto as condições de ingresso a EHPI, coube à Igreja Católica, no período compreendido entre 1946 a 1974, a responsabilidade pela formação do professor indígena. Contudo, antes da entrega da escola a igreja católica, isto é, no período anterior a 1941, só os nativos da colônia podiam ser admitidos a EHPI, desde que pretendessem e tivessem idade não inferior a 16 anos completos. Todavia, o que foi ocorrendo, é que ingressaram alunos com 13 anos de idade. Os mesmos deveriam apresentar bom comportamento moral e civil, ter aprovação no exame de instrução primária elementar e não ter moléstia ou defeito físico, que se julgasse incompatível com o exercício do magistério. Com a entrega da Escola à Igreja Católica, a partir de

1941, foram adicionados novos requisitos para que os candidatos pudessem ser admitidos. Tendo passado a ser necessários os seguintes documentos:

Certidão de batismo, atestado médico comprovando que tem robustez física, diploma ou certidão de comportamento moral e religioso passado pelo superior da missão, diploma da 3ª Classe¹⁰ elementar e requerimento dirigido a S. Excelência e Revmo. Sr. Cardeal Arcebispo de Lourenço Marques [...] (SAUTE, 1995, p. 56)

Com a direção sob o controle da Igreja Católica, à medida que o tempo foi passando, novas reformulações para a admissão a estas escolas foram tomando corpo. Há que se destacar que estas escolas eram segregacionistas no sentido em que só ao indígena Católico poderia ser concedido o acesso a elas. Diante de novas condições impostas pela igreja, passa-se, em 1950, a se exigir a 4ª Classe complementar e uma carta de “compromisso de prestação de serviços à Missão, num mínimo de dez anos” (SAUTE, 1995, p. 57) o que pode ser de acordo com o que Tardif (2014) afirma quando refere a que

Historicamente os professores foram, durante muito tempo, associados a um corpo eclesial que agia com base nas virtudes da obediência e da vocação. No Século XX eles se tornaram corpo estatal e tiveram que se submeter e se colocar a serviço das missões que lhes eram confiadas pelas autoridades públicas e estatal. Portanto, seja como corpo eclesial ou como corpo estatal, os professores sempre estiveram subordinados a organizações e a poderes maiores e mais fortes que eles, [...] (TARDIF, 2014, p. 243).

Em entrevistas feitas por Saúte (1995) no seu trabalho de conclusão de curso, o mesmo chega à constatação de que esta prática de prestação de serviços à igreja, por meio da catequese, originou o enfraquecimento da carreira docente em Moçambique e criou condições para que alguns professores abandonassem o magistério, por um lado, mas por outro, está explicada a génese do pagamento de baixos salários aos professores. A 13 de março de 1962, por meio da portaria nº 15.971, ocorre a Reforma do Ensino, e então, o Ensino Rudimentar destinado aos indígenas, passa a designar-se de Ensino de Adaptação e Ensino Primário para os filhos dos brancos e assimilados. Com esta reforma as EHPPE são renomeadas passando a denominar-se Escolas do Magistério de Adaptação, tendo sido constituídas como condição de ingresso a apresentação de um certificado de habilitações da 4ª classe (o equivalente a 4ª série) do Ensino Primário, idade entre 15 e 22 anos de idade. Para cada escola, “devia estar disponível uma escola anexa do

¹⁰ É o equivalente a série no Brasil

ensino da adaptação onde os finalistas passariam a realizar as práticas pedagógicas” (CASTIANO, 2005 *apud* MOLESSE, 2006, p. 37).

Como parte das políticas de formação docente para os brancos e assimilados, são criados 4 dias depois da reforma do Ensino de 1962, por meio do Decreto nº 42.240 as Escolas de Formação de Professores do Magistério Primário. Para o seu ingresso, são estabelecidas as seguintes condições: possuir habilitações equivalentes ao 9º ano de escolaridade e obter aprovação em exame de admissão com caráter seletivo e constituído por provas de Português, Matemática, História e Geografia. O curso tinha a duração de dois anos com qualidades morais cuidadas ao longo de todo o curso (MOLESSE, 2006). Como se pode perceber, para a formação de professores indígenas, não era necessário bastante formação intelectual, bastava que tivesse o mínimo de noções para se submeter a preparação docente. É por este motivo, que do ponto de vista político “a luta contra a discriminação racial no processo educativo, foi uma das principais barreiras que o primeiro sistema educativo de Moçambique pós-independência tentou derrubar, logo nos primeiros anos” (MACATANE, 2013, p. 33). Em 1964, ocorre uma reforma da educação colonial, que perdurou até 1975, ano da Proclamação da Independência nacional.

A reforma é marcada pela promulgação da reforma do ensino primário elementar, a ser ministrada nas províncias ultramarinas, por meio do Decreto-lei de nº 45.908 de 24 de setembro de 1964, abolindo formalmente a distinção entre o indígena e não indígena, oficializando o fim do ensino e as instituições com base nesta separação. O decreto supramencionado, fez com que as EHPI passassem “a designar-se de Escolas de Habilitação de Professores de Posto Escolar (EHPPE), com quatro anos de duração e com equivalência fictícia do ciclo preparatório¹¹ do ensino técnico profissional” (SAUTE, 1995, p. 51). Como resultado das reformas que foram ocorrendo quer seja na nomenclatura das escolas, bem como dos programas de formação de professores na década de 1960, e com a transformação da EHPI para Escola de Habilitação de Professores de Posto Escolar (EHPPE) e de acordo com o Decreto-Lei nº 45.908 de 24 de setembro de 1964, passa a ser condição para o ingresso nestas escolas,

¹¹ “O Ciclo Preparatório refere-se ao 1º e 2º anos do 1º nível do Ensino Liceal. Segundo Gómez (1999) o Sistema Educacional Português obedecia à seguinte estrutura: 1º nível (Ensino Primário de 5 classes), 2º nível (Ensino Liceal dividido em 3 subníveis, a saber: Ensino Preparatório - 1º ciclo de 2 anos, Ensino Secundário - 2º ciclo de 3 anos e Ensino Pré-universitário - 3º ciclo de 2 anos)” (MOÇAMBIQUE, 2017, p. 45)

a) estudantes aprovados no exame de admissão às escolas técnicas profissionais; b) os candidatos com pequena idade; c) requerimento de admissão dirigido ao diretor da escola; d) certidão de registo de nascimento ou de baptismo, comprovando não ter idade inferior a 14 anos e nem superior a 20 anos; e) atestado de idoneidade moral e cívica passado pela autoridade administrativa; f) atestado de robustez física e de não sofrer de doença infectocontagiosa, nem defeito físico ou aleijão incompatíveis com o exercício do ensino e a disciplina escolar; g) atestado ou boletim de vacina contra a varíola, tifo, febre amarela e tétano se tiverem sido vacinados (MOLESSE, 2006, p.43).

Até 1974, período de transição para a Proclamação da Independência nacional de Moçambique¹², o país contava com cerca de 10.098 professores, incluindo o serviço extraescolar e o ensino particular (MEC, 1982 *apud* MOLESSE, 2006). É esta a situação que o país teve como herança colonial, com um número bastante extenso de indivíduos com idade escolar fora do sistema de ensino formal, cuja taxa de analfabetismo rondava entre 95 a 98% (MONDLANE *apud* BONDE, 2016). É este o contexto, encontrado pelo país, que é manifestado pelo desafio relacionado com a explosão escolar, por conta da enorme massa de excluídos dos processos de ensino no período colonial (AGIBO; CHICOTE, 2015).

É assim que cidadãos moçambicanos, com mínimas condições para lecionar são mobilizados pela FRELIMO¹³. E, para dar vazão a formação de professores, ainda no ano da proclamação da independência, o Ministério da Educação e Cultura¹⁴ cria os Centros de Formação de Professores Primários (CFPP), dos quais falaremos nos itens que se seguem colocando, deste modo, “a formação de professores como um desafio para a educação dos moçambicanos”, ao criar “Planos Curriculares para a sustentabilidade do sistema, mas também ao conceber “Instituições de Formação de Professores, para garantir a formação de qualidade para todos os níveis e subsistemas de ensino” (MOÇAMBIQUE, 2017, p. 45).

¹² Com a proclamação da independência nacional sucederam-se transformações em favor das nacionalizações, onde o sistema educativo não fugiu à regra, foi uniformizado cujos objetivos eram a criação de um sistema moçambicano, público e laico, ultrapassando os objetivos e conteúdos coloniais (DOMINGOS, 2014, p. 2).

¹³ FRELIMO significa Frente de Libertação de Moçambique. Foi um movimento nacionalista que lutou pela independência de Moçambique. Este movimento se converteu em partido político em 1977. A FRELIMO governa o país deste junho de 1975.

¹⁴ Era assim designado o Ministério da Educação neste período.

1.2.2. Os Centros de Formação de Professores Primários (CFPP's)

Para dar vazão aos diferentes momentos históricos que marcaram o país e, tendo em conta a necessidade de garantir o acesso à educação à todos os que foram excluídos do sistema educacional no período anterior a independência nacional, várias experiências e modelos de formação de professores tomaram forma em Moçambique “de acordo com a vontade política do momento e o tipo de cooperação internacional adotado pelo país” (AGIBO, 2017, p. 59) por um lado, e por outro, derivado do facto de que, no período de transição que antecedeu a independência do país (1974-1975) regista-se uma “fuga maciça dos estrangeiros e a carência de quadros qualificados” (MUGIME *et al.*, 2019, p. 4-5). Foi, deste modo, que tendo em vista resolver o problema da falta de professores, que iniciou no Moçambique pós-colonial a contratação de professores sem formação psicopedagógica e com um nível de escolaridade muito baixo (MOÇAMBIQUE, 2017; MACATANE, 2013; MUGIME *et al.*, 2019).

Neste sentido, para dar resposta a não contratação de professores sem formação, são criados em 1976, os Centros de Formação de Professores Primários (CFPP) com o objetivo de formar professores de 1^a a 4^a classe. Foram instalados 10 em todo o território nacional, a razão de um em cada província. Seus cursos foram evoluindo a partir de cursos de 6^a classe mais seis meses (AGIBO, 2017; MOLESSE, 2006; DOMINGOS, 2014). No surgimento destas instituições havia sido colocado como meta garantir a formação de 3.000 professores, por ano, para os níveis de ensino mencionados. Cabe destacar, que os CFPP mencionados emergem da extinção das EHPPE cuja missão estatutária era a de formar professores para o Ensino Primário no período colonial (MOÇAMBIQUE, 2017). O requisito mínimo de ingresso no início “era a 4^a Classe do ensino primário e os conteúdos de formação eram didático-pedagógicos, embora com um suporte de formação político e ideológica” (DOMINGOS, 2014, p. 7).

Contudo, antes da implementação do modelo supramencionado (6^a+6 meses) tiveram lugar no país reciclagens de alunos da 4^a classe e, estas tinham como propósito num contexto emergencial e de escassez de recursos humanos “capacitar estudantes para darem aulas no Ensino Primário” (AGIBO, 2017, p. 63) e dar resposta as “necessidades da nova sociedade, sem quadros qualificados para a nova

administração pública” (DOMINGOS, 2014, p.10) que estava em formação. Até então, nestes anos iniciais da independência

A política de formação de professores visava a solução dos problemas sociais relacionados com a superação do sistema colonial, a ignorância, a fome, a pobreza, a doença e as fracas condições de vida que Moçambique como nação africana enfrentava, contribuindo para o desenvolvimento social, pois o sonho era dos professores se tornarem artífices do Homem Novo para a sociedade revolucionária (DOMINGOS, 2014, p. 11).

Para fazer face aos desafios propostos, o país teve de firmar acordos com alguns países socialistas tendo em vista a intensificação da formação da mão-de-obra até então escassa com a saída massiva de portugueses e alguns moçambicanos para outros países o que deteriorava ainda mais as já inexistentes condições de mão-de-obra. O que fez com que o país experimentasse vários modelos formativos. É sobre os diferentes modelos, implementados nos CFPP, que nos parágrafos a seguir iremos deter olhando para as principais particularidades e propósitos subjacentes a implementação dos mesmos, bem como as condições de ingresso para estes cursos. Explora-se a história destes modelos na perspectiva de tornar claro que “o que acontece na história é historicamente condicionado, e por isso, não se produz o totalmente novo que não tivesse condicionamento histórico, pois já seria um ato de criação, do nada, introduzindo na história condições não históricas” (DEMO, 2016, p. 89).

Para além das reciclagens, foi introduzido o modelo de formação de professores no modelo de 6^a + 1¹⁵ de formação. É importante destacar, que o Comité Central do Partido FRELIMO, reunido na sua II Sessão e fazendo apreciação dos anteriores modelos, desde as reciclagens até ao modelo de formação de seis meses e analisando a situação da educação no país chega à constatação de que “uma correta preparação e formação política, pedagógica e científica dos professores, é uma condição indispensável para garantir que as vitórias já alcançadas na educação sejam consolidadas” (MEC¹⁶, 1981 *apud* MOLESSE, 2016, p. 51). Na mesma reunião foram analisados os trabalhos desenvolvidos pelos CFPP’s onde reconhece-se que a formação de professores pelo período de um ano, e com um nível de ingresso de 6^a Classe não corresponde, de modo algum, as necessidades do ensino; o volume de

¹⁵ A designação 6^a+1 refere o nível de entrada (após a conclusão do 6^o ano de escolaridade e a duração do curso (um ano). Do mesmo modo, vai se suceder com os outros modelos que ao longo desta dissertação iremos nos debruçar indicando sempre o nível de ingresso e a duração do curso.

¹⁶ Trata-se do Ministério que superintende a área de Educação. Este Ministério foi assim chamado durante este período.

conhecimentos que devem ser adquiridos no período de um ano é demasiado grande, o que não permite uma correta assimilação dos mesmos (MOLESSE, 2016). Mesmo assim, avança-se com a implementação do modelo tendo em conta que este se afigurava como contingencial, o que veio a ser advogado com a Lei do Sistema Nacional de Educação, ao assumir que de forma transitória diferentes modelos de formação de professores poderiam ser implementados em função das condições do país (MOÇAMBIQUE, 1983). Esta formação de 6^a classe mais um ano de formação profissional, que preparava os professores para o Ensino Primário do 1^o grau vigorou até o ano de 1983 (MACATANE, 2013).

Implantado num período monopartidário, o nível de ingresso era a 6^a Classe do Sistema Nacional de Educação. Este modelo tinha como propósito:

Preparar os futuros professores [...] para que: i) adquiram conhecimentos sociopolíticos necessários à compreensão e prática da linha política do partido FRELIMO [...] e a uma atuação e comportamento próprio de um agente educador; ii) adquiram conhecimentos básicos científicos e técnicos que garantam a melhoria da qualidade de ensino [...] através de conhecimentos psicopedagógicos, didáticos e de formação geral; iii) Adquiram conhecimentos psicopedagógicos básicos e necessários ao desenvolvimento da capacidade de resposta às situações que se apresentam na atividade docente, e de estabelecimento de uma relação direta professor aluno; iv) Desenvolvam a consciência crítica, a imaginação e a criatividade e o espírito de inovação; v) adquiram conhecimentos [...] no sentido de saber o que há a mudar e como, saber inserir a escola na comunidade (NIQUICE, 2006 *apud* AGIBO, 2017, p. 64).

Ao longo do período de implementação do modelo de formação 6^a+1 ano e 6^a+6 meses o MEC (Ministério da Educação e Cultura) em 1981 como resposta às decisões do III Congresso do Partido FRELIMO apresenta a Assembleia Popular¹⁷ “um documento contendo a concepção de um novo sistema educacional conhecido por Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação, que foram aprovadas pela Resolução nº 11/81 de 17 de Dezembro, como texto base para futura Lei do SNE”. (MOLESSE, 2006, p. 56). É assim que em março de 1983, por intermédio da Lei nº 4/83 de 23 de março, é aprovada pela Assembleia Popular, a Lei do Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação. Esta Lei, estabelece na alínea e) do nº 2 do artigo 4 que um dos objetivos gerais que norteia toda a política de formação de professores é a de “formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação política e ideológica, científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos nos valores da sociedade socialista”

¹⁷ Órgão legislativo na República Popular de Moçambique.

(MOÇAMBIQUE, 1983, p. 15). No seu artigo 2 determina a existência de cinco subsistemas e um dos quais é o Subsistema de Formação de Professores que é caracterizado como o subsistema que,

Assegura uma qualificação pedagógica, metodológica, científica e técnica do corpo docente para os vários subsistemas e tem um carácter profundamente ideológico que confere ao professor a consciência de classe que o torna capaz de educar o aluno nos princípios do Marxismo-Leninismo (MOÇAMBIQUE, 1983, p. 19).

A existência deste subsistema revela a preocupação em dar atenção a formação docente para o Sistema Educativo. O nº 2 do artigo 32 da Lei supracitada preconizava, no universo das políticas formativas, que a formação de professores seria realizada em dois níveis (médio e superior). O nível médio teria como missão “a formação dos professores do ensino primário, dos professores do 1º nível da Educação de Adultos e dos professores de práticas de especialidades da Educação Técnico-Profissional” (MOÇAMBIQUE, 1983, p. 20). Centraremos nossa atenção na formação de professores do Ensino Primário por ser o nosso objeto de trabalho. Podiam ingressar neste nível tal como a Lei documenta, indivíduos com habilitações literárias correspondentes ao 10º ano de escolaridade e permaneceriam no curso durante 3 anos.

O que se percebe é que esta exigência legal não chegou a ser cumprida em todo o período de sua vigência e a salvaguarda do não cumprimento assentava no nº 1 e 2 do Artigo 45 que assegurava a implementação de modelos de transição. Assim, “a implementação do Subsistema de Formação de Professores obedecerá há um plano específico que permita a adopção de modelos de transição” e “os modelos de transição devem assegurar o aumento gradual da qualidade do ensino e responder as necessidades do crescimento da rede escolar sem perder de vista o modelo final definido na presente lei” (MOÇAMBIQUE, 1983, p. 21). Estes modelos de transição acompanharam e acompanham a formação de professores em Moçambique até hoje. Dando seguimento as reformas nas políticas de formação de professores, no ano de 1983, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) realiza a reforma da formação de professores primários e um novo modelo formativo é concebido (modelo de formação de 6/7^a+3 anos) mexendo, deste modo, com a política de formação de professores para os anos iniciais da EB. No cerne da reforma ocorre a alteração do nível de ingresso, plano de estudos e conteúdos programáticos. A formação passa a ter a duração de três anos com equivalência do 9º ano de escolaridade abrindo, deste

modo, possibilidades para que o graduado pudesse dar continuidade aos seus estudos em qualquer outro nível do subsistema (MOLESSE, 2006).

A característica do currículo de formação de professores no modelo 6^a+3 anos teve uma forte componente Geral no intuito de permitir com que houvesse uma elevação no nível de conhecimento dos professores que era bastante precária a olhar para os modelos de formação de 1 ano que abarcava apenas a componente psicopedagógica, mas também dar possibilidades para que esta tivesse uma equivalência do Ensino Geral abrindo, deste modo, possibilidades para efeitos de salários e o prosseguimento de estudos em outros níveis o que o modelo que o antecede não possibilitava (BAGNOL; CABRAL, 1998). É importante destacar que este modelo foi assim designado tendo como referência à classe (série) final do Ensino Primário (EP), pois até 1988, o EP era de 6 classes passando para 7 classes no ano seguinte, razão pela qual se designa 6^a/7^a + 3 (AGIBO, 2017). A formação neste modelo tinha os seguintes objetivos:

- i) Aplicar de forma criativa os princípios da política educacional vigente em Moçambique;
- ii) Aplicar modelos, métodos e técnicas adequadas ao ensino e aprendizagem;
- iii) Utilizar corretamente as técnicas de comunicação;
- iv) Avaliar o processo de ensino e aprendizagem. (AGIBO, 2017, p.64)

A reformulação da formação para este modelo é no entender de Molesse (2006) derivado do fato de que no ano de 1982 o MEC realiza um seminário que versava sobre formação de professores, cuja reflexão incidiu sobre a qualidade da formação. No evento, o MEC sinaliza que

Os cursos de duração igual ou inferior a um ano não asseguravam aos futuros professores a formação e o desenvolvimento de um conjunto de habilidades e capacidades para exercer a sua função com uma qualificação adequada ao ritmo do desenvolvimento do país (MOLESSE, 2006, p. 60).

Ainda, de acordo com o mesmo autor, no encontro chega-se à conclusão de que a situação era ocasionada por “dificuldades materiais dos centros; falta de textos de apoio; falta de hábitos corretos de estudo, quer individual como coletivo, o que conduz os alunos apenas a memorizarem” sem que tenham compreensão das mesmas (*ibid.*, p. 60). Assim, constituíam condições para o ingresso no curso, para além das habilitações literárias 6/7^a Classe ou o 5^o ano da Educação de Adultos, os alunos deviam cumulativamente apresentar “comportamento político adequado aos princípios do partido: origem de classe; saúde física e mental; devoção ao trabalho;

responsabilidade pelos resultados do seu trabalho; capacidades intelectuais” (*ibid.*, p. 63).

De 1987 a 1992 o país foi assolado por uma profunda crise económica e social que conduziria a um colapso observado na área política (MOLESSE, 2006). Mas, também como resultado da intensificação da guerra civil que assolou o país durante 16 anos (1976-1992) cujo término se deu com a assinatura do Acordo Geral de Paz em outubro de 1992 entre o governo da FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique) até então no poder e a RENAMO (Resistência Nacional Moçambicana), maior partido da oposição atualmente. Antes, em 1990 é aprovada uma nova Constituição da República pela Assembleia Popular consagrando Moçambique como um Estado de Direito democrático (MOÇAMBIQUE, 2003).

Esta alteração constitucional faz com que uma série de alterações ocorra nos planos de Estudos e é assim que “em abril de 1991 foi apresentado um novo plano de estudos do curso de 7ª Classe + 3 anos” (MOLESSE, 2006, p. 67). Neste Plano, a “cadeira de Marxismo-Leninismo é retirada do plano de estudos e os objetivos da formação de professores deixam de ser formulados na base de uma linha ideológica e é formulado numa linguagem pedagógica e científica” (MOLESSE, 2006, p. 67). No entanto, a que referenciar que “este modelo tinha dois anos de formação e um ano de estágio, no qual o estágio ocorria em escolas primárias das zonas de origem dos formandos, cujo se responsabilizavam em uma turma” (AGIBO, 2017, p. 65-66).

Em todos estes modelos de três anos que foram implementados nos CFPP, seus planos de estudos dedicavam 50% a formação geral. Contudo, é preciso evidenciar tal como referenciado por Bagnol e Cabral (1998) que as condições tanto materiais como psicopedagógicas da formação de professores é feita nestes centros em condições paupérrimas produzindo mais deformação que formação, pois a mesma não se concentrava nos problemas reais do ensino, assim como das necessidades de aprendizagem real das crianças, por um lado, mas por outro estava relacionada as concepções teóricas em voga que eram antiquadas e mal adaptadas ao Processo de Ensino-Aprendizado (PEA). Relativamente as condições de ingresso no curso do modelo de formação 7ª+3 anos, de acordo com MEC (MOLESSE, 2006),

Idade não inferior a 15 anos; Habilitação de 7ª Classe do SNE ou equivalente e professores do 1º grau habilitados em cursos de duração igual ou inferior a um ano; saúde física e mental; comportamento cívico e moral adequado; aprovação no exame de admissão, com excepção dos candidatos que exercem ou tivessem já exercido a função docente (MEC, 1991 *apud* MOLESSE, 2006, p. 68).

Contudo, para além dos modelos acima descritos, existiram outros modelos de formação de professores voltados para o 2º Grau do Ensino Primário (6º e 7º ano de escolaridade). Não sendo o foco do presente estudo, por opção metodológica não se tratará nesta contextualização, pelo que podem ser achados em Agibo (2017), Malola (2015), Molesse (2006), Donaciano (2006) entre outros autores que dedicaram estudos sobre a formação de professores primários em Moçambique.

1.2.3. Os Institutos do Magistério Primário (IMAP's)

Em 1995 é aprovada a Política Nacional de Educação (1995-1999). Esta advoga a massificação do acesso à educação a população e a oferta de uma educação com qualidade aceitável em todos os níveis de ensino (MOÇAMBIQUE, 1995). Neste contexto, “à luz da Constituição da República e da Declaração Mundial de Jomtien, de que Moçambique é subscritor”, o ensino primário passa a ser encarrado como o eixo do sistema educativo e o vetor “para o crescimento económico e desenvolvimento social [...]”. A luz desta declaração, a universalização do Ensino Primário é meta inscrita no Plano Estratégico de Educação - 1999-2003 (MOÇAMBIQUE, 1998b). Para tornar possível este propósito, são definidas várias estratégias para o Ensino Primário e uma delas preconiza a “melhoria das qualificações e da competência profissional do corpo docente” atentando, deste modo, como ação do governo “a formação inicial e em serviço de docentes, a busca de incentivos para uma maior motivação dos professores” (MOÇAMBIQUE, 1995). Contudo, o documento não explicita como fará este incentivo num contexto em que professores andam profundamente desmotivados por conta das condições salariais e de trabalho a que são expostos.

É diante do quadro supramencionado, que em 1996 é criado pela primeira vez uma instituição voltada a formação de professores em nível médio para todo o Ensino Primário (EP1 e EP2¹⁸), que são os Institutos do Magistério Primário (IMAP's). Na cidade de Maputo é criada a 6 de março de 1996, por intermédio do Diploma Ministerial n.º 19/96 o IMAP de Maputo como resposta ao plasmado no programa

¹⁸ O Ensino Primário era composto a luz da Lei nº 6/92 de 6 de maio pelo Ensino Primário do 1º Grau (EP1) e o Ensino Primário do 2º Grau (EP2). O EP1 compreende da 1ª a 5ª classes e o EP2 inclui 6ª e 7ª Classe (MOÇAMBIQUE, 1992).

quinquenal do governo recém eleito das primeiras eleições multipartidárias da história do país (realizadas em outubro de 1994) que colocava como propósito para a área de educação “a elevação da eficácia do Sistema Nacional de Educação” o que passaria “pela melhoria da formação inicial dos docentes” (MOÇAMBIQUE, 1996, p. 53). Com este diploma, e é em obediência ao seu Art. 6 “é extinto o Centro de Formação de Professores Primários da Munhuana” (instituição que funcionava como instituição formadora de professores com equivalência de nível básico), instituição que foi criada “ao abrigo do Diploma Ministerial nº 8/90, de 17 de janeiro”.

O Ministério da Educação em 1998, em adição a já existente em Maputo, cria por meio do Diploma Ministerial n.º 6/98, de 28 de janeiro de 1998 nas três regiões do país os IMAP's. Estas instituições se encontravam localizadas na Província de Nampula (região norte), no distrito de Angónia na Província de Tete (região Centro) e na Cidade de Matola na Província de Maputo (na região Sul do país). No cerne dos propósitos de sua criação prendia-se com a necessidade de dar resposta ao preconizado no Plano Quinquenal do Governo (1995-1999) que tinha “como um dos objetivos para a área da educação, a melhoria da qualidade do ensino” o que passava necessariamente pelo “aperfeiçoamento do sistema de formação de professores” (MOÇAMBIQUE, 1998a, p. 11). Sobre a situação da formação dos professores no Sistema de Educação em Moçambique, o Plano Estratégico de Educação (1999-2003) avança que,

Em todos os níveis, os professores não estão qualificados para os postos que ocupam. Aproximadamente um quarto de todos os professores do EP1 não possuem qualquer formação e a maioria recebeu apenas seis anos de escolarização e um ano de formação profissional. A limitada capacidade de formação inicial de professores representa um sério obstáculo à expansão dos ingressos nas escolas primárias e secundárias (MOÇAMBIQUE, 1998b, p. 10-11).

Estes dados radiografam a precariedade docente no SNE moçambicano e espelhou a necessidade de uma política que possa melhorar a formação de professores, tanto com relação ao seu nível de ingresso na formação, assim como o tempo de permanência no processo de profissionalização. É assim, que o Programa Quinquenal do Governo (2000-2004) “preconiza a formação de professores para melhorar a qualidade de ensino, aumentando a atual rede de Institutos de Magistério Primário, como uma ação a realizar no sector da Educação” (MOÇAMBIQUE, 2001). Neste sentido, em adição aos já existentes IMAP's é criado em 2001 o IMAP de

Quelimane, na Província da Zambézia por meio do Diploma Ministerial n.º 39/2001 de 28 de fevereiro (MOÇAMBIQUE, 2001).

Com a criação destes institutos ocorrem mudanças na formação de professores. Estas instituições passam a ministrar cursos de formação de professores primários de nível médio e com uma duração de dois anos. A inovação quando comparado com os CFPP's é que o nível de ingresso passa a ser o 10º ano de escolaridade ou equivalente. O PNE (1995-1999) já anunciava a possibilidade de que as formações com nível de ingresso baixo pudessem ser gradualmente suprimidas ao referendar que “à medida que se forem criando condições materiais, humanas e financeiras, os atuais cursos de 7ª+3 serão eliminados e gradualmente substituídos pelos cursos a serem ministrados nos Institutos de Magistério Primário” (MOÇAMBIQUE, 1995). E, é dentro deste contexto, que inicia a eliminação de cursos com um nível de ingresso bastante baixo.

Em 1998, o Governo aprova por intermédio do Ministério da Educação, o Plano Estratégico da Educação com o lema: “Combater a Exclusão, Renovar a Escola”. Neste plano, reafirma a centralidade da EB como uma prioridade definida na PNE centrando sua “importância ao aumento de oportunidades básicas de educação para todas as crianças moçambicanas” (MOÇAMBIQUE, 1998b, p. 7). O Plano Estratégico de Educação, define que o “objetivo central da estratégia é o acesso universal à educação primária para todas as crianças moçambicanas” (*Ibid., ibidem*).

É neste quadro, que medidas mais específicas são necessárias no âmbito da formação inicial de professores para dar resposta a capacidade do sistema em atender a demanda pela procura da EB e a melhoria da qualidade que vai ser efetivada por meio da “introdução do modelo definitivo da formação inicial de professores primários (10ª+2) e a implementação de um sistema de acompanhamento eficaz após a formação” (MOÇAMBIQUE, 2001) reduzindo, deste modo, o constrangimento à expansão das possibilidades de ingresso no ensino primário derivado da indisponibilidade de professores cujo ritmo de saída das instituições formadoras era bastante baixo, que giravam em torno de aproximadamente 1.360 professores. Com a abertura dos IMAP's com o modelo de formação que a seguir descrevemos possibilitaria o aumento do número de graduados no subsistema de formação de professores para cerca de 2.220 por ano (MOÇAMBIQUE, 1998b). Num momento inicial, os IMAP's proveram cursos de 10ª classe + 2 anos, e sucessivamente, alguns deles ofereceram o curso do modelo de 10ª classe + 1 ano + 1 ano.

A formação no modelo formativo de 10^a+2 (um ano de formação inicial e o outro de formação em exercício) tal como referenciado no PEE (1999-2003) organizava-se de tal forma que a formação inicial de um ano se centrava “no domínio do conteúdo curricular e na aquisição de ‘habilidades para sobrevivência na sala de aulas’, enquanto que a formação em exercício se concentrara no aperfeiçoamento da prática pedagógica e trabalho com os pais e outros membros da comunidade” (MOÇAMBIQUE, 1998b, p. 19). Destaque-se que,

Este modelo, coexistiu com o de 7^a + 3. É de afirmar que neste modelo, tinha 966 horas equivalentes a 60,6%, destinavam – se à formação profissional (dos quais 21,2% ao estágio e práticas pedagógicas), enquanto as restantes 630 horas, equivalentes a 39,4%, à formação geral (AGIBO, 2017, p.67).

Este dado demonstra que próximo de ¼ da carga horária de todo o curso estava reservada a componente prática, indicando um sentido de preocupação com esta componente, o que contrasta com os modelos anteriores de formação. No modelo anterior (7^a+3), para além do baixo nível de ingresso, o tempo reservado as disciplinas gerais rondavam em torno de 50% e o restante dividido entre diversas atividades sem estas sejam de aprofundamento dos conteúdos relacionados com as disciplinas e conteúdo do Ensino Primário do 1º Grau (EP1)¹⁹ tal como Bagnol e Cabral (1998) afirmam. Quanto as condições de ingresso, o candidato a formação docente era submetido a um exame de admissão no qual devia obter uma média igual ou superior a dez valores em uma escala de 0 – 20 valores (AGIBO, 2017).

No modelo de formação de professores 10^a+1+1 os futuros professores com dez anos de escolaridade são submetidos a um ano de formação inicial com carácter intensivo seguido de um ano de prática supervisionada por meio de formação em exercício e de apoio pedagógico (MOÇAMBIQUE, 1998b). O modelo teve o seu início em 1999 (DONACIANO, 2006) e sua implementação ocorreu nas províncias de Maputo, Tete e Nampula. A particularidade deste modelo é de que os formandos tinham aulas presenciais durante um ano e meio e no último semestre do curso realizavam o Estágio Pedagógico. Dentre as alegações para a implementação deste modelo antes mesmo de se proceder com a avaliação do modelo anterior foi que com o mesmo era possível “formar muitos professores em pouco tempo e com menor custo” (DONACIANO, 2006, p. 3). A criação dos modelos de formação de professores

¹⁹ O Ensino Primário que compreende a Educação Básica em Moçambique, a luz da Lei 6/92, de 6 de maio de 1992 compreende o Ensino Primário do 1º Grau (EP1) que vai da 1ª a 5ª Classe e o Ensino Primário do 2º Grau (EP2) que vai de 6ª a 7ª Classe.

de 10^a+2 e 10^a+1+1, “para a preparação de professores da 1^a a 7^a Classe” deveu-se tal como referenciado pela mesma autora “as enormes dificuldades dos professores primários do 1^o grau, o aumento da rede escolar e conseqüentemente do acesso à escola, e os novos desafios que a educação impõe” (DONACIANO, 2006, p. 12). Com este modelo ocorre a redução do tempo em que os alunos em formação deveriam dedicar ao Estágio Pedagógico para seis meses contra os anteriores 1 ano que permitiam uma maior familiaridade do aluno com as questões práticas do dia a dia das escolas e tivessem um conhecimento profundo sobre o funcionamento destas bem como a familiaridade com os problemas que as escolas enfrentam.

1.2.4. Os Institutos de Formação de Professores (IFP’s)

Um novo momento marca a formação de professores dos anos iniciais da EB em Moçambique (Ensino Primário) com a criação dos Institutos de Formação de Professores. A criação destes tem em vista “a formação integral de professores para o ensino primário e de educadores de adultos” (MOÇAMBIQUE, 2012a, p. 276). Estas instituições são criadas num contexto de massificação da formação de professores para dar resposta ao crescimento da população estudantil do Ensino Primário (MUGIME; LEITE; MAHALAMBE, 2019). No entender do Ministério da Educação e Cultura²⁰ “a melhoria da qualidade da educação requer um esforço permanente na formação e aperfeiçoamento de professores a vários níveis” (MOÇAMBIQUE, 2006). É neste sentido, que são extintos os Centros de Formação de Professores Primários (CFPP’s) e os Institutos de Magistério Primário (IMAP’s) e conseqüentemente a sua fusão e a criação dos Institutos de Formação de Professores (IFP’s) com a missão de “formação e aperfeiçoamento de professores para o Ensino Básico”. Resultante desta extinção, foram gerados no total 20 Institutos distribuídos de acordo com o quadro abaixo.

²⁰ Trata-se do Ministério que superintende a área de educação. Este ministério foi assim chamado durante este período.

Quadro 1: Distribuição dos IFP's após a extinção dos IMAP's e CFPP's

Região do País	Províncias	Número de Instituições
Norte	Cabo Delgado	2
	Niassa	1
	Nampula	2
Centro	Zambézia	2
	Tete	2
	Manica	1
	Sofala	2
Sul	Inhambane	3
	Gaza	1
	Província de Maputo	3
	Cidade de Maputo	1
Total		20

Fonte: Elaborado pelo autor (2020), com base em documento consultado (MOÇAMBIQUE, 2006)

Os cursos criados têm a duração de um ano. No seu regulamento indica que poderão ser adoptados cursos com a duração de três anos (do qual falaremos na seção II desta dissertação). Nele, ingressam indivíduos de ambos os sexos com habilitações mínimas do 10º ano de escolaridade do SNE ou equivalente. Contudo, cabe destacar que nestas instituições, tal como referenciado pelo MEC poderão ser formados docentes com o nível Básico (DN4²¹) e docentes a quem serão conferidos o nível médio (DN3). Relativamente a frequência e admissão aos IFP's, o Diploma Ministerial n.º 101/2012 de 20 de junho, assevera que esta “é feita mediante exame de admissão cujas condições, local e datas de realização são publicados em editais” (MOÇAMBIQUE, 2012a, p. 277). Ainda no mesmo documento legal, no ponto 1 e 3 do artigo 7, referenda que o curso ocorre em regime de internamento e, é vedada a frequência ao curso de alunas em estado de gravidez (*Ibid.*)

Quanto ao corpo de formadores para esta instituição, no CAPÍTULO V, artigo 26 preconiza que “os Formadores do Instituto devem possuir qualificações académicas e profissionais estabelecidas no qualificador profissional vigente”. Ressalta-se aqui como um dos pré-requisitos para a docência nestas instituições a “experiência de trabalho no ensino primário no mínimo de cinco anos” (*Ibid.*, *Idem*, p. 280) o que é perceptível na ótica de Tardif (2014) de que “se quero saber como realizar um trabalho qualquer o procedimento mais normal consiste em aprendê-lo com aqueles que efetuam este trabalho” ou que já o efetuaram alguma vez, pois “todo o

²¹ As carreiras de docentes no Ministério da Educação em Moçambique estão divididas em níveis que vão de Docente de Nível 5 (DN5) ao Docente de Nível 1 (DN1) e cujos níveis de ingresso e condições salariais são diferentes.

trabalho humano, mesmo o mais simples e mais previsível, exige do trabalhador um saber e um saber-fazer” (TARDIF, 2014, p. 236 e 241).

Apesar de redução do tempo de permanência na escola, dotando o formando apenas de formação psicopedagógica, a criação destes institutos possibilitou a consolidação da instalação de uma escola anexa subordinada ao IFP com as funções de:

- a) Transmitir aos formandos conhecimentos práticos de Organização, Gestão Escolar e realização e atividades curriculares;
- b) Fazer a ligação entre a teoria e a prática;
- c) Garantir a preparação e realização adequada das práticas pedagógicas e do estágio pedagógico;
- d) Criar condições para a realização de experiências pedagógicas tendentes a uma melhor definição e aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem;
- e) Criar condições para constituir um espaço de realização de experiências pedagógicas (MOÇAMBIQUE, 2012a, p. 281).

Quanto aos modelos em implementação nestas instituições, estão em curso os seguintes: o modelo de formação de professores 10^a+1 ano, 10^a+3 anos e 12^a+ 3 anos do qual falaremos na próxima Seção ao proceder com a radiografia do contexto atual da formação de professores da EB em Moçambique.

Tabela 1: Modelos de formação de professores implementados no país desde a independência nacional (1975 ...)

	Modelo de formação de professores	Requisito mínimo de Ingresso	Período de vigência do modelo	Tempo de permanência na formação	Instituição de Formação
1	6 ^a Classe+1-3 meses	6 ^a Classe	1975 - 1977	1 – 3 meses	
2	6 ^a Classe+6 meses	6 ^a Classe	1977 - 1982	6 meses	
3	6 ^a Classe+1 ano	6 ^a Classe	1982 - 1983	1 ano	EFEP
4	6 ^a /7 ^a +3 anos	6 ^a /7 ^a Classe	1983 - 1991	3 anos	CFPP
5	7 ^a +3 anos	7 ^a Classe	1991 - 2004	3 anos	CFPP
6	7 ^a +2+1	7 ^a Classe	1993 - 2003	3 anos	CFPP
7	10 ^a +2	10 ^a Classe	1996 - 2007	2 anos	IMAP
8	10 ^a +1+1	10 ^a Classe	1999 - 2004	2 anos	IMAP
9	10 ^a +1	10 ^a Classe	2007 - ...*	1 ano	IFP
10	10 ^a +3	10 ^a Classe	2012 - ...*	3 anos	IFP
11	12 ^a +3	12 ^a Classe	2019 - ...*	3 anos	IFP

Fonte: Elaborado pelo autor (2020) com base na leitura de Agibo (2017); Donaciano (2006); Molesse (2006); Niquire (2017); Moçambique (2017); Mugime, Leite e Mahalambe (2019).

Legenda:

EFEP - Escola de Formação e Educação de Professores

CFPP - Centro de Formação de Professores Primários

IMAP - Instituto do Magistério Primário

IFP - Instituto de Formação de Professores

* Este modelo de formação de professores se encontra ainda em vigor em Moçambique.

A tabela acima indica os modelos de formação que foram implantados no país desde a independência nacional. Justifica-se esta pluralidade de modelos derivado dos compromissos nacional e internacional assumidos pelo país no sentido de garantir a universalização do Ensino Primário, o que passou pela “necessidade de ajustar a formação de professores à expansão da rede escolar. No caso dos Modelos de 10ª Classe + 1 ano e 12ª Classe + 3 anos, a ideia de formar mais professores em curto espaço de tempo e manter o crescimento da massa salarial” (MUGIME *et al.*, 2019, p. 5). A estrutura curricular dos cursos de formação de professores e a organização das matérias “foi variando em função dos modelos de formação de professores” (MUGIME *et al.*, 2019, p. 7) que tenha sido implantado ao longo dos tempos.

A pluralidade de modelos de formação de professores em Moçambique sinaliza a preocupação em dar resposta a explosão em termos de alunos a serem absorvidos pelo sistema de ensino. Estes cursos contribuíram para a formação docente no país, contudo, a substituição de um modelo de formação por outro nem sempre foi acompanhada de uma avaliação que pudesse aferir a irrelevância do mesmo no contexto da sua extensão, o que compromete sobremaneira, com que se possa aferir de forma técnica as fraquezas destes modelos (MOÇAMBIQUE, 2017), o que transforma o país em um território de ensaio intermitente de formação de professores. Ao que nos parece, com base nas leituras efetuadas, o país ainda não acertou o passo sobre uma proposta base de formação de professores, sendo que as diretrizes formativas estão inscritas diretamente nos planos curriculares dos cursos.

Mesmo para encerrar este item, a que se destacar que “os currículos de formação de professores procuram adequar-se ao currículo do Ensino Básico” (MUGIME *et al.*, 2019, p.11). Fator determinante para a ruptura dos sistemas convencionais de formação de professores foi a de responder as necessidades da explosão escolar nos anos iniciais da independência nacional em que a procura pela escola passa a registar um boom populacional e precisava-se de encontrar alternativas para dar resposta a este número crescente de alunos (MOCAMBIQUE, 2017) por um lado, mas por outro, a guerra que durou 16 anos (1976-1992) estagnou o sistema. O acordo de Paz influenciou a busca social pela educação tendo apresentado em termos de semelhança, ainda que tímido nos anos iniciais da paz e anos depois os mesmos resultados dos anos iniciais do pós-independência.

Quadro 2: Normativos e suas principais contribuições relativas formação docente em Moçambique

Legislação	Regulamento	Contribuição
Lei n.º 4/83, de 23 de março	Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação	<p>Aprovado em período monopartidário;</p> <p>Estabelece que a formação de professores do ensino primário realize-se em nível médio, mas ao longo de toda a vigência da lei não chegou a ocorrer tendo sido experimentados diferentes modelos de transição tal como podemos constatar nos modelos ora apresentando no presente item da dissertação;</p> <p>Nesta, a formação de professores se caracterizava como profundamente ideológica e baseadas nos princípios e valores do partido FRELIMO;</p> <p>A formação em nível médio para o ensino primário com a presente Lei nunca chegou a ser efetivada tendo ocorrido apenas após a aprovação de um novo quadro jurídico do SNE.</p>
Lei n.º 6/92, de 06 de maio	Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação	<p>Aprovada num contexto de profundas reformas no Estado com a aprovação de uma nova constituição que estabelece um Estado de direito democrático;</p> <p>Abre espaço para que instituições privadas possam prover a formação de professores estando atualmente uma, mas com representações em quase todo o país.</p> <p>Esta lei cristaliza e assume a formação de professores em Nível básico para a docência dos anos iniciais da EB, também se criam as bases para a formação de professores em nível médio com a criação dos Institutos do Magistério Primário e IFP's no modelo 10^a+3 anos introduzidos em 2012, bem como reconhece que a formação de professores para o Ensino Primário poderia ser realizado em nível Superior o que veio a ocorrer com a abertura de cursos pela Universidade Pedagógica apesar da baixa aceitação dos candidatos nas contratações no sector de educação quando comparado com os de nível básico tendo em conta que estes leccionam os mesmos níveis de ensino e parece mais barato em termos de custos docente. Contudo, no período de vigência da Lei regrediu-se para a formação de professores em nível básico em uma formação profundamente pedagógica e cursos de 1 ano de duração com a criação dos Institutos de Formação de Professores com a extinção dos CFPP e IMAP</p>
Lei n.º 18/2018, de 18 de dezembro	Estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação na República de Moçambique	<p>Aprova um novo regime Jurídico do Sistema Nacional de Educação;</p> <p>Aprova um novo quadro jurídico e no contexto de aprofundamento da democratização da sociedade e da abertura para o mercado e dá competências ao Ministério da Educação para a abertura de Instituições de formação de professores bem como o seu encerramento se se mostrar necessário.</p>
Decreto n.º 79/2019, de 19 de setembro	Aprova o regulamento da Lei do Sistema Nacional de Educação	<p>Regula a nova lei do SNE</p> <p>Estabelece uma formação de professores que se realize apenas em nível médio, mas com um nível de ingresso correspondente ao 12º ano de escolaridade (3º ano do Ensino Médio no contexto brasileiro);</p>

		Estabelece a transitoriedade dos modelos de formação de 10 ^a +1 e 10 ^a + 3 anos até 2021 e 2022 toda a formação de professores será realizada em nível médio nos IFP's.
--	--	---

Fonte: Elaboração própria (2020), com base nas Leis do SNE (MOÇAMBIQUE, 1983; 1992; 2018; 2019)

O quadro 2 apresenta as principais contribuições que os diferentes documentos normativos deram a constituição da formação de professores em Moçambique desde a independência nacional até ao presente momento.

1.3. Contextualização histórica da formação de professores para os anos iniciais da Educação Básica no Brasil

Podemos afirmar que a formação de professores no Brasil teve início de “forma explícita após a independência quando se cogita da organização da instrução popular” (SAVIANI, 2009, p. 143). Antes deste período, os da Companhia de Jesus (Os Jesuítas) eram os que proviam a educação às camadas populares (SAVIANI, 2014). Com a sua expulsão do Brasil, se dá o início da laicização da educação e, conseqüentemente, o envio de professores régios (VILELA, 2011; VICENTINI; LUGLI, 2009; HYPOLITO, 1997). Contudo, a preocupação oficial com o preparo docente só teve início nos princípios do século XIX (nas décadas 30 e 40) com o surgimento das primeiras escolas provinciais (VILELA, 2011), ao passo que as condições de trabalho docente podem ser remetidas as reformas pombalinas em razão do vínculo estabelecido da docência com o Estado. Estas são percebidas por meio de alterações significativas quando ocorre a ampliação dos dispositivos de normatização e controle do magistério, marcado pela criação de cursos para a formação de professores primários e da produção de impressos pedagógicos especializados. No meio destes textos, podem ser encontrados os manuais pedagógicos como leituras para o preparo pedagógico dos professores e que impunham determinadas formas e concepções da prática docente (VICENTINI; LUGLI, 2009).

A formação docente e suas características podem ser encontradas no bojo de suas instituições formadoras, pois estas são instituídas para se comportar de determinados modos em função do compromisso formativo a que lhes é adstrito. Os itens que se seguem retratam a divisão das preocupações com a profissionalização docente. Esta tentativa de reconstituição da formação docente no Brasil toma como

referência, tal como a história da formação docente em Moçambique, as instituições formadoras que lhes deram corpo ao longo do tempo.

1.3.1. Às primeiras iniciativas para a formação de professores dos anos iniciais da educação no Brasil

A preocupação pela formação de professores no Brasil aparece pela primeira vez em 15 de outubro de 1827 com a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras. Conforme escreve Saviani (2009) citando o Art. 4 da Lei, na qual advogava que “os professores deverão ser treinados [...] às próprias custas nas capitais das respectivas províncias” (SAVIANI, 2009, p. 144). É assim que se formaliza o início do treinamento dos professores no Brasil, com os recursos para suportar tal formação a serem suportados pelos próprios formandos sem, no entanto, a participação do Estado. Foi assim, que durante o primeiro império a intervenção estatal se efetiva quanto a uma política de profissionalização docente (VILELA, 2011).

O Ato Adicional, publicado em 1834 coloca sob responsabilidade das províncias o provimento da instrução primária e, conseqüentemente, a formação de professores (SAVIANI, 2009; 2014; VILELA, 2011). Neste sentido, estas adotam para a formação de professores a via que vinha sendo seguida pelos países europeus institucionalizando, deste modo, a criação das Escolas Normais (SAVIANI, 2009). A criação destas escolas, marca um novo ciclo no processo de institucionalização da profissão docente, numa série de atos de criação (VILELA, 2011; GATTI, 2010). A primeira Escola Normal foi criada em Niterói na Província do Rio de Janeiro, no ano de 1835 (SAVIANI, 2009; VILELA, 2011).

Por ordem de procedência, foram criadas ainda no século XIX pela maioria das províncias, escolas do gênero obedecendo a seguinte seqüência: Província de Minas Gerais (1835); Bahia (1836); Mato Grosso (1842); São Paulo (1845/46); Pernambuco, Piauí e Alagoas (1864); Rio Grande do Sul (1869); Pará e Sergipe (1870); Amazonas (1872); Espírito Santo e Rio Grande do Norte (1873); Maranhão, (1874/76); Paraná (1876); Paraíba (1879); Rio de Janeiro (DF), Santa Catarina e Ceará (1880); Goiás (1882) (SAVIANI, 2009; TANURI, 2000; VILELA, 2011). O currículo das Escolas Normais orientava para uma formação específica em que as matérias leccionadas eram as mesmas com as ensinadas nas escolas de primeiras letras, pois “os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir

às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico” (SAVIANI, 2009, p. 144).

É preciso realçar que “as primeiras escolas se caracterizam por um processo moroso de formação [...] esse tipo de formação não era muito valorizado, sendo necessário até o recurso das bolsas de estudo para atrair indivíduos pobres para o magistério” (VILELA, 2011, p. 114). Mesmo assim, os concursos eram menos concorridos e com índices de reprovação reduzidos. A baixa remuneração reservada para o magistério era um outro fator desestimulador. Contudo, tal como documentado por Saviani (2009) a escola normalista permaneceu ao longo do Século XIX foco de contestação e mesmo assim ela adquiriu certa estabilidade após os anos 1870. As Escolas Normalistas eram consideradas “muito onerosas, ineficientes qualitativamente e insignificantes quantitativamente, pois formava um número muito pequeno de alunos” (SAVIANI, 2009, p.144-145). Este posicionamento, é corroborado por Vilela (2011) quando afirma que

Durante a presidência de Couto Ferraz, abalam-se os alicerces da formação na Escola Normal, ficando deliberado que os professores seriam formados na própria prática como professores adjuntos a um professor mais experiente até que estivessem aptos a reger sua própria escola (VILELA, 2011, p. 111).

É assim que seriam preparados os novos professores, tendo sido dispensada a instalação de Escolas Normais. Esta ação vigorou até 1859, quando ela seria recriada após quase 10 anos de extinção, tendo assim, sido reaberta a pioneira escola de Niterói no ano supracitado (VILELA, 2011; SAVIANI, 2009). No plano ideológico, a formação nas Escolas Normais foi concebida pela classe conservadora do momento como “um agente capaz de reproduzir o tipo de conhecimento que desejavam difundir – um conhecimento que não se destinasse a subverter as condições materiais dessa sociedade, mas que, ao contrário, a conservasse tal como se apresentava” (VILELA, 2011, p. 106). As condições de ingresso eram de caráter moral e não necessariamente a sua formação acadêmica. Assim, as condições para o ingresso nas Escolas Normais passavam pelos seguintes requisitos:

Nacionalidade, idade, e moral eram critérios de exclusão e ao mesmo tempo definiam aqueles que poderiam candidatar-se a formação profissional que credenciava para o futuro exercício do magistério. A terceira exigência [...] relacionava-se à moral, bons costumes e boa educação (VILELA, 2011, p. 106).

O estabelecimento e a expansão do padrão de funcionamento das Escolas Normais tiveram a sua fixação com “a reforma da instrução pública do Estado de São Paulo” que teve lugar no ano de 1890. Tal como é cotejado pelos reformadores da

época após os diagnósticos feitos aos padrões de funcionamento das anteriores Escolas Normais vem a afirmar que “sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz” (SÃO PAULO, 1890 *apud* SAVIANI, 2009, p. 145).

Mestres dotados desta qualificação só poderiam ser formados, tal como afirmado por Reis Filho (1995) citado por Saviani (2009) a partir “de escolas normais organizadas em condições de prepará-los”. Uma vez que a então existente pecava “por insuficiência do seu programa de estudo e pela carência de preparo prático dos seus alunos” (SÃO PAULO, 1890 *apud* SAVIANI, 2009, p.145), por este motivo, era imperioso reformar seu plano de estudos. A principal inovação do modelo foi a criação de uma escola anexa à Escola Normal que funcionava como um campo para atividades práticas e a concepção era de que só assim se estaria de fato formando professores. O sentido dado a escola anexa era de que ela funcionaria como um “laboratório para a demonstração (ensino modelo), para a experimentação (ensino de novos métodos) e para a prática do ensino (classes de aplicação)”²² (TEIXEIRA, 1932, n.p.). Esta reforma se tornou referência para outros Estados do país e se estendeu para o interior do Estado de São Paulo “que enviavam seus educadores para observar e estagiar em São Paulo ou recebiam ‘missões’ de professores paulistas” (SAVIANI, 2009, p.145). Precisa referenciar, que ainda que as escolas normais tenham sido consolidadas a posterior, as mesmas tiveram uma duração efêmera desde o período de sua criação e só ganhou estabilidade a partir de 1870. Antes,

Em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem algum êxito a partir de 1870, quando se consolidam as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino. Antes disso, as escolas normais não foram mais que um projeto irrealizado, ou, como as definiu o presidente da Província do Paraná em 1876: “plantas exóticas: nascem e morrem quase no mesmo dia” (MOACYR, 1940 *apud* TANURI, 2000, p. 64).

A preparação das mulheres nas escolas Normais só começou no final do império quando se cogita a possibilidade de ingressarem no sistema de ensino. O currículo dos cursos voltados para as mulheres era relativamente reduzido em termos de conteúdos e abarcava disciplinas voltadas a questão doméstica. Esta possibilidade que era oferecida as mulheres, apresentava-se como alternativa para o

²² Mantem-se o Português da época ou tal como encontrado no Texto usado para a extração da citação.

encaminhamento de crianças órfãs na perspectiva de dotá-las de formação profissional, enquanto opção de fuga do matrimônio ou do trabalho doméstico e um espaço privilegiado numa área pouco concorrida pelos homens, por conta da baixa remuneração. Quanto as equivalências, os diplomas das escolas normais “não alcançavam ainda o nível do curso secundário, sendo inferiores a este quer no conteúdo, quer na duração dos estudos” (TANURI, 2000, p. 67).

1.3.2. Dos Institutos de Educação à Faculdade de Educação e a Implantação do Curso de Pedagogia

Uma nova era marca a formação de professores com o surgimento dos Institutos de Educação (IE). Tomaram corpo no primeiro momento duas iniciativas, uma no Rio de Janeiro e a outra em São Paulo, ambos com uma Escola de Professores. A primeira criada em 1932 denominada Instituto de Educação do Distrito Federal concebido e implantado por Anísio Teixeira e dirigida por Lourenço Filho e a segunda em 1933 nomeada Instituto de Educação de São Paulo, implantado por Fernando de Azevedo (SAVIANI, 2009; GATTI et al., 2019). Estes foram concebidos, tal como escreve Saviani (2009) “como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa” (SAVIANI, 2009, p.145).

Afirma Anísio Teixeira na exposição que acompanha o Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932, sobre a “reorganização do Ensino Normal e sua transposição para o plano universitário: criação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro”, em que reconhece a ineficiência das então Escolas Normais ao não dar o preparo suficiente ao futuro mestre, afirmando relativamente a função educativa que:

Semelhante tarefa, sem dúvida a maior em uma organização democrática, não pode ser confiada a quaisquer pessoas. Muito menos a um corpo de homens e mulheres insuficientemente preparados, sem visão intelectual e sem visão social e que mais não podem fazer do que abastardar a função educativa até o nível desolador de ineficiência técnica e indigência espiritual, em que se encontra em muitos casos (TEIXEIRA, 1932, n.p.).²³

Reconhece Teixeira (1932) que as Escolas Normais não estavam fazendo o suficiente na preparação dos futuros mestres ao assumir que é preciso elevar o nível de formação, assim como o tempo de formação provendo a eles um ensino superior.

²³ Mantem-se o Português da época ou tal como encontrado no Texto usado para a extração da citação.

Propõe, deste modo, a transformação da formação de professores em Nível secundário para o Universitário. Neste sentido, os Institutos de Educação se encarregariam de formar tantos professores para o Ensino Primário, assim como do Secundário. É intenção com o projeto apresentado por Teixeira, prover “a formação adequada ao mestre” (TEIXEIRA, 1932, n.p.) o que na ótica do mesmo não se encontrava presente na maioria das Escolas Normais espalhadas pelo país, com algumas exceções como é o caso de Rio de Janeiro. Contudo, neste período, o número de escolas normais e institutos era pequeno para fazer face as necessidades da educação primária (GATTI *et al.*, 2019).

Ao propor a elevação do preparo dos professores ao nível universitário possibilitou a transformação das Escolas Normais de caráter marcadamente secundário para IE com caráter universitário. Estavam dados os primeiros passos para a profissionalização docente para as séries iniciais em nível universitário. O projeto apresentado por Teixeira (1932) propunha a formação diferenciada dos mestres para os graus chamados primários de ensino (1º, 2º e 3º anos) e para os graus intermediários (4º e 5º anos) com especial realce para as particularidades psicológicas e de desenvolvimento por um lado, mas também pela necessidade de organização escolar diversa em um e outro período de desenvolvimento.

O curso se achava organizado por trimestres. A justificativa para esta organização assentava no facto de “permitirem maior variedade em sua organização e melhor distribuição de tempo”²⁴ (TEIXEIRA, 1932, n.p.). A que considerar que em termos de intencionalidade, o IE não tinha como pretensão formar especialistas de educação, mas sim “formar professores primários e, logo que possível, professores secundários” (TEIXEIRA, 1932, n.p.), no entanto, não rejeitava a possibilidade deste a posterior e em função do seu desenvolvimento poder incluir no leque dos seus objetivos o estudo especializado da Educação podendo vir a ser uma escola de pesquisas educacionais e de cultura superior no ramo.

²⁴ Mantem-se o Português da época ou tal como encontrado no texto usado para a extração da citação.

Quadro 3: Matriz de organização do Curso nos Institutos de Educação/Escola de Professores segundo a proposta avançada por Anísio Teixeira - Instituto de formação do professorado do Distrito Federal.

Ano	Trimestre	Atividades formativas	Título da secção	
1º	I	cursos gerais e de introdução, necessários para darem ao estudante uma vista do conjunto da profissão do magistério e lhe permitirem a escolha do tipo de ensino a que se deseja consagrar.	Introdução ao curso	Todo esse curso de prática do ensino é feito sob a direção de professores primários seletos e especializados, constituindo a sua organização os objetivos de uma das secções da Escola de Professores (secção de Prática de Ensino).
	II	começa a frequentar esse <i>laboratório</i> para <i>observar o ensino</i>	secção de demonstração da escola primaria	
	III	inicia a <i>participação do ensino</i> , ensinando a pequenos grupos de alunos	Ensino a pequenos grupos	
	IV			
2º	V	E no 5º trimestre pratica regularmente o ensino, assumindo a direção de classes.	Assume turmas dirigindo a classe	
	VI	pratica regularmente o ensino, assumindo a direção de classes.	Assume turmas dirigindo a classe	
	VII	pratica regularmente o ensino, assumindo a direção de classes.	Assume turmas dirigindo a classe	
	VII	pratica regularmente o ensino, assumindo a direção de classes.	Assume turmas dirigindo a classe	

Fonte: Elaboração própria (2020) com base na leitura de Teixeira (1932, n.p.).

O Instituto de Educação de São Paulo seguiu na gestão de Fernando de Azevedo, um caminho semelhante, com a criação nesta instituição de uma Escola de professores (MONARCHA, 1999, p. 324-336 *apud* SAVIANI, 2009). Os IE's do Distrito Federal e de São Paulo tornaram-se a base de estudos Superiores em Educação, onde o IE de São Paulo foi incorporado a Universidade de São Paulo em 1934 (BRASIL, 1934) e o IE do Rio de Janeiro foi incorporado a Universidade do Distrito Federal criada em 1935 (SAVIANI, 2009).

No seguimento histórico, por intermédio do Decreto-Lei Nº 1.190, de 4 de abril de 1939 é instituída a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil como uma nova denominação da então Faculdade de Filosofia da mesma universidade. Com a Institucionalização desta faculdade é criado pela primeira vez no Brasil o curso de Pedagogia com duração de três anos para Bacharel e 4 anos para a Licenciatura (BRASIL, 1939). Como afirma SAVIANI (2009) os primeiros “formavam os professores para exercer à docência nas Escolas Normais” e os segundos “formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias” (SAVIANI, 2009, p.146). O 4º ano era específico e particular de componente didática (Art. 20º do Decreto-Lei Nº 1.190), formando assim um esquema

de 3+1 ano, ou seja, “três anos dedicados às disciplinas de conteúdo – no caso da Pedagogia, os próprios ‘fundamentos da educação’ – e um ano do curso de Didática, para a formação do licenciado (SILVA, 1999 *apud* TANURI, 2000, p. 74). Ainda que não seja o foco deste trabalho, a que destacar que para além da formação em outras áreas do saber e realizar pesquisas no âmbito do ensino era finalidade da Faculdade “preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal” (BRASIL, 1939). Os cursos cumpriam a duas funções, sendo que, para os primeiros (Bacharéis) deveriam atuar como técnicos de educação e para os segundos (Licenciados) o seu destino era a docência nos cursos normais (TANURI, 2000, p. 74).

Quadro 4: Resumo da organização curricular do Curso de Pedagogia (Art. 19)

Série/Ano	Disciplinas	Grau acadêmico a conferir
Primeira série	1. Complementos de matemática.	Bacharel
	2. História da filosofia.	
	3. Sociologia.	
	4. Fundamentos biológicos da educação.	
	5. Psicologia educacional	
Segunda série	1. Estatística educacional.	
	2. História da educação.	
	3. Fundamentos sociológicos da educação.	
	4. Psicologia educacional.	
	5. Administração escolar	
Terceira série	1. História da educação.	
	2. Psicologia educacional.	
	3. Administração escolar.	
	4. Educação comparada.	
	5. Filosofia da educação.	
Série adicional/ Quarta série	1. Didática geral.	Licenciatura
	2. Didática especial.	
	3. Psicologia educacional.	
	4. Administração escolar.	
	5. Fundamentos biológicos da educação.	
	6. Fundamentos sociológicos da educação.	

Fonte: Brasil (1939, n.p.).

Constituíam condições para a matrícula na Faculdade as seguintes:

- a) apresentar certificado de conclusão do curso secundário fundamental, até o ano letivo de 1940 (**prorrogado até o ano de 1942**), inclusive, e, daí por diante, certificado de conclusão do curso secundário fundamental e complementar;
- b) apresentar prova de identidade;
- c) apresentar prova de sanidade;
- d) prestar exames vestibulares.

Parágrafo único. A exigência da alínea a deste artigo poderá ser suprida com a apresentação de diploma de qualquer curso superior reconhecido. (BRASIL, 1939) **[grifo nosso]**

Nem sempre se mantiveram as condições de ingresso acima citada. Contudo, as condições de ingresso vieram a sofrer alterações por intermédio do Decreto-Lei nº 8.195, de 20 de novembro de 1945 tendo se colocado como condição, para além da apresentação de um requerimento dirigido ao diretor de Faculdade, o cumprimento das seguintes condições:

- a) prova de conclusão dos cursos fundamental e complementar, ou de um dos cursos do colégio;
- b) carteira de identidade e atestado de idoneidade moral;
- c) certificado de sanidade física e mental;
- d) certidão de nascimento, passada pelo oficial do registro civil;
- e) documento de quitação com o serviço militar, se fôr brasileiro em idade militar. (BRASIL, 1945).

Além dos requisitos de ingresso e matrículas acima descritas, os alunos que frequentavam os cursos da Faculdade Nacional de Filosofia eram obrigados a efetuar o pagamento de taxas relativas aos atos da vida escolar como é o caso de: “a) inscrição em exames vestibulares, b) matrícula em cada série de curso ordinário; c) frequência em cada série de curso ordinário; d) matrícula anual em cada disciplina de curso ordinário; e) frequência anual em cada disciplina de curso ordinário” (BRASIL, 1939). A que se registrar que os cursos (modalidades de nível médio, até mesmo o normal) mostravam-se desarticulados entre si em todo o país pela “ausência de normas centrais que garantissem uma base comum aos sistemas estaduais de formação de professores” (TANURI, 2000, p. 76) o que impossibilitava a mobilidade de discentes de uma escola para outra por via de transferência e os alunos só poderiam servir para os locais onde estavam sendo formados. Este facto é evidenciado na I Conferência Nacional de Educação que foi convocada pelo governo federal no ano de 1941 quando,

Num Parecer apresentado pela Comissão do Ensino Normal, propunha-se o estabelecimento de normas que, mediante a exigência de provas complementares ou estágios, garantissem: “a) a transferência de alunos entre os estabelecimentos oficiais de ensino normal do mesmo tipo ou de tipo equivalente; b) o registro no Ministério de Educação dos diplomas dos atuais professores normalistas por escolas oficiais ou reconhecidas a fim de adquirirem tais diplomas validade para o exercício da profissão em qualquer parte do território nacional” (TANURI, 2000, p. 76).]

As possibilidades de equivalência só vieram a ser estabelecidas por meio das Lei n.º 1.076, de 31 de março de 1950 e Lei n.º 1.821, de 12 de março de 1953, as chamadas Leis da equivalência que no âmbito da sua aprovação, estavam as pressões que eram estabelecidas tendo em vista a democratização do sistema, mas

ainda dependente da prestação de exames de complementação no ensino secundário (TANURI, 2000). Cabe destacar, que

Ao ser generalizado o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecerem uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos (SAVIANI, 2009, p.146).

Ponto que vai ser atestado com a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Normal, por intermédio do Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, uma nova estrutura estabelece as bases de organização do Ensino Normal em funcionamento no país definindo no nº 1 do Art. 1º que a finalidade do Ensino Normal é “prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias” em nível secundário por um lado, mas por outro, “habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância” (BRASIL, 1946) retirando-se, deste modo, o caráter científico que havia sido relegado aos Institutos de Educação com as suas escolas anexas e que tinham como pretensão funcionar como laboratórios e que no contexto do presente decreto passaram a se constituir como local de demonstração e prática de ensino apenas.

A que se dar destaque que, com este decreto, as Escolas Normais e os Institutos de Educação em voga anteriormente são absorvidos por esta lei considerando-as como estabelecimentos de Ensino Normal que devem obediência aos modelos organizacionais estabelecidos por este decreto. O ensino normal seria ministrado em dois ciclos, sendo que o primeiro daria o curso de regentes de ensino primário com uma duração de quatro anos e o segundo ciclo, o curso de formação de professores primários com uma duração de três anos, podendo ser dado com caráter intensivo em dois anos de estudo (BRASIL, 1946) cujas disciplinas obrigatórias a serem vencidas se encontram documentadas na lei (vide quadro abaixo). Em termos de articulação com outras modalidades de ensino pode-se constatar com base neste dispositivo legal que:

1. O curso de regentes de ensino estará articulado com o curso primário.
2. O curso de formação geral de professores primários, com o curso ginásial.
3. Aos alunos que concluírem o segundo ciclo de ensino normal será, assegurado o direito de ingresso em cursos da faculdade de filosofia, ressalvadas, em cada caso, as exigências peculiares à matrícula (BRASIL, 1946).

Quadro 5: Disciplinas do curso de formação de professores primários.

Série	CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS	
	Regime de estudo Normal	Regime de estudo Intensivo
	Disciplinas	Disciplinas
Primeira série	1) Português.	1) Português.
	2) Matemática.	2) Matemática.
	3) Física e química.	3) Biologia educacional (noções de anatomia e fisiologia humanas e higiene).
	4) Anatomia e fisiologia humanas.	4) Psicologia educacional (noções de psicologia da criança e fundamentos psicológicos da educação).
	5) Música e canto.	5) Metodologia do ensino primário.
	6) Desenho e artes aplicadas.	6) Desenho e artes aplicadas.
	7) Educação física, recreação e jogos.	7) Música e canto.
		8) Educação física, recreação e jogos.
Segunda série	1) Biologia educacional.	1) Psicologia educacional.
	2) Psicologia educacional.	2) Fundamentos sociais da educação.
	3) Higiene e educação sanitária.	3) Puericultura e educação sanitária.
	4) Metodologia do ensino primário.	4) Metodologia do ensino primário.
	5) Desenho e artes aplicadas.	5) Prática de ensino.
	6) Música e canto.	6) Desenho e artes aplicadas.
	7) Educação física, recreação e jogos.	7) Música e canto.
		8) Educação física, recreação e jogos.
Terceira série	1) Psicologia educacional.	
	2) Sociologia educacional.	
	3) História e filosofia da educação.	
	4) Higiene e puericultura.	
	5) Metodologia do ensino primário.	
	6) Desenho e artes aplicadas.	
	7) Música e canto,	
	8) Prática do ensino.	
	9) Educação física, recreação e jogos.	

Fonte: Brasil (1946).

Para a admissão, em qualquer dos ciclos dos cursos das Escolas Normais o candidato deveria cumulativamente preencher as seguintes condições:

- a) qualidade de brasileiro;
- b) sanidade física e mental;
- c) ausência de defeito físico ou distúrbio funcional que contraindique o exercício da função docente;
- d) bom comportamento social;
- e) habilitação nos exames de admissão (BRASIL, 1946).
- f)

Todavia, a que se referenciar que para além das condições acima descritas, o decreto-lei preconizava também

Para inscrição nos exames de admissão ao curso de primeiro ciclo [...] prova de conclusão dos estudos primários e idade mínima de treze anos; [...] aos de segundo ciclo, certificado de conclusão de primeiro ciclo ou certificado do curso ginasial, e idade mínima de quinze anos” (BRASIL, 1946).

Não sendo, neste caso, admitidos em qualquer dos cursos dos ciclos acima referenciados, candidatos maiores de vinte e cinco anos. Com a instituição de estabelecimentos de ensino normal nos moldes estabelecidos pelo Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, as taxas escolares passam a não recair sobre os alunos como uma forma de incentivo e de atração de candidatos para carreira do magistério. No ano de 1961 ocorre na educação brasileira a aprovação da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Esta lei no que toca ao funcionamento e organização das escolas Normais não trouxe grandes novidades tendo mantido as linhas de organização anterior, quer seja em termos da duração dos períodos de formação ou na divisão em ciclos. Destaque vai apenas para “a equivalência legal de todas as modalidades de ensino médio, bem como a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular, que possibilitariam o rompimento da uniformidade curricular das escolas normais” (TANURI, 2000, p. 78).

1.3.3. A Escola de Habilitação Específica de Magistério e os CEFAMs

Um evento marca o Brasil. Trata-se do golpe militar de 1964, que “exigiu adequações no campo educacional efetivadas mediante mudanças na legislação do ensino” (SAVIANI, 2009, p.147). É neste contexto que é aprovada a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, fixando as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências ao Sistema de Ensino (BRASIL, 1971). Com esta Lei, ocorre a modificação dos ensinos primário e médio, com a conseqüente alteração da sua denominação, passando a ser primeiro e segundo grau respectivamente. Com esta estrutura, as Escolas Normais passam a deixar de existir e em sua substituição é “instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (Habilitação Específica de Magistério/HEM)” (SAVIANI, 2009, p. 147), com caráter transitório cuja meta ideal a atingir, tal como enunciado no Parecer CFE N° 346/72 “é a habilitação de grau superior, com duração plena, para todos os professores”.

Uma vez que a quantidade de professores estava a quem das necessidades, o legislador esteve atento ao estágio da educação brasileira, por este motivo, concede algumas aberturas em caráter suplementar e a título precário: “a) ensino de 1.º grau, até a 8.º série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível de 3.º série de 2.º grau; b) no ensino de 1.º grau, até 6.º série, os diplomados com habilitação para

o magistério ao nível da 3.º série de 2.º Graus” (BRASIL, 1972). Ainda assim, numa situação de persistência da falta de professores, após a aplicação dos critérios referenciados no ponto a) e b) do Conselho Federal da Educação, esta abre espaço para que:

No ensino de 1.º grau, até a 5.ª série, candidatos que haviam concluído a 8.ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos; no ensino de 1.º grau, até a 5.ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulares, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação (BRASIL, 1972).

Tendo em vista a conformação com o Art. 22 da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971) é aprovado em 6 de abril de 1972, por meio do parecer nº 346/72 a organização da HEM em duas modalidades, sendo que uma com duração de três anos perfazendo uma carga horária de 2.200 horas e habilitando a lecionar até a 4ª série e a outra com duração de 4 anos e com uma carga horária de 2.900 horas habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau (SAVIANI, 2009). Ressalte-se que o currículo da HEM deveria apresentar um núcleo comum de formação geral e com carácter obrigatório de aplicação em âmbito nacional que em sua composição incluíam disciplinas “da área de comunicação e expressão, estudos sociais e ciências e uma parte da formação especial” (TANURI, 2000, p. 81).

Contanto, pode-se afirmar que “a formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante” (SAVIANI, 2009, p. 147), pois “admitiam-se ainda, em carácter suplementar e a título precário, outras possibilidades para se atender às necessidades de professores legalmente habilitados”. Mesmo com as possibilidades postas e o “[...] carácter flexível e progressivo das soluções propostas [...] ‘pouco disto se concretizou e muito se burocratizou pelas normatizações subsequentes, quer em nível federal, quer em nível estadual” (GATTI, 1997 *apud* TANURI, 2000, p. 81). É com este diagnóstico preocupante que o governo brasileiro decide lançar o Projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), em 1982 com a finalidade de revitalizar a Escola Normal (CAVALCANTE, 1994 *apud* SAVIANI, 2009) e “atenuar os problemas detectados com relação às carências de formação docente” (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2012 *apud* CARVALHO; DAMASCENO; MOURA, 2019, p. 177), por um lado, mas por outro

Dotá-las de condições adequadas à formação de profissionais com competência técnica e política e ampliar-lhes as funções de modo a torná-las

um centro de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais” (CAVALCANTE, 1994; SÃO PAULO, 1992 *apud* TANURI, 2000, p. 81).

Mesmo ante aos resultados positivos, os CEFAMs foram descontinuados quando o seu resultado quantitativo era ainda inexpressivo e sem que houvesse uma política de aproveitamento por parte da rede pública de ensino dos professores formados por estes centros (SAVIANI, 2009). Os CEFAMs foram implantados nas seguintes unidades da federação: Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Bahia, Alagoas, Pernambuco e Piauí. O projeto permitiu em 1983 o funcionamento de 52 desses Centros e em 1985 existiam 61 destes centros funcionando em diferentes estados do Brasil (SÃO PAULO, 1992, p. 9-10). Dentro do ciclo e expansão é estabelecido em 1987 o projeto “Consolidação e Expansão dos CEFAMs”, por meio deste os CEFAMs foram instalados em mais estados tendo atingido 120 instituições.

Os mesmos passaram a ser localizados nos seguintes estados: Santa Catarina, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Sergipe, Paraíba, Rio Grande do Norte, Pará, Goiás e São Paulo. Em 1991 o país já contava com 199 Centros, com um universo de 72.914 matrículas (TANURI, 2000, p. 81). A que se tomar partido de que, a Lei nº 5.692, no seu Art. 29 pressupunha que a formação de professores e demais especialistas para o ensino de 1º e 2º graus seriam realizadas em níveis que progressivamente iam sendo elevados com um ajustamento em função das diferenças culturais do Brasil, mas sem perder de vista os “objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos” (BRASIL, 1971). Assim sendo, foi posta como condição mínima para o exercício do magistério, em função dos graus de ensino as seguintes:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena (BRASIL, 1971).

Tal como se pode depreender “para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a lei n. 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração)” (SAVIANI, 2009, p. 147). Ainda de acordo com o mesmo autor, ao curso de pedagogia, para além das disposições relacionadas a formação de

professores para a HEM atribuiu-se a responsabilidade em formar especialistas de educação, com destaque para os diretores de escolas, os orientadores educacionais e supervisores escolares e inspetores de ensino (SAVIANI, 2009).

Com a possibilidade de expansão do acesso à escola, novas exigências são postas para a qualificação do professor tendo em vista as atividades de ensino de crianças e adolescentes das camadas populares, que levavam para o interior das escolas um olhar do mundo diverso e com perspectivas de cidadania multivariadas. É neste sentido, que atenta para as exigências do momento histórico que o país passava, já no início dos anos 1980 diversas universidades efetuaram reformas nos currículos do curso de pedagogia com vista a formação de professores para a atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino de 1º Grau (equivalente ao ensino fundamental hoje) (BRASIL, 2006; SAVIANI, 2009; GATTI, 2010) fazendo deste modo com que a docência se caracterizasse como “a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 2003 *apud* SAVIANI, 2009, p.148).

Contudo, a reformulação ocorrida nas mais variadas instituições foi arrojada pela aprovação em 1986 do parecer n.º 161/1986 do então Conselho Federal de Educação, que ao reformular o Curso de Pedagogia permite que estes cursos formem docentes da 1.ª a 4ª séries do ensino fundamental, ainda que algumas instituições já o estivessem fazendo a título experimental com autorizações de caráter provisório (BARRETTO; ANDRÉ, 2011; GATTI, 2010; GATTI et al., 2019). Para tanto, foram as instituições privadas que tiveram maior adaptação para prover este tipo de formação nos finais dos anos 1980, ao passo que a grande maioria dos cursos das instituições públicas manteve a sua vocação nos moldes de origem destes, com a complementação para a licenciatura (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

1.3.4. Os Institutos Superiores de Educação, as Escolas Normais Superiores e as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia

Um novo ciclo marca a formação de professores com a aprovação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Esta lei trouxe profundas alterações na educação brasileira em todos os níveis, etapas e modalidades e a formação de professores é parte integrante destas transformações (CARVALHO; DAMASCENO; MOURA, 2019). Este dispositivo legal encontra um delineamento presente em termos de formação de professores para os

anos iniciais da EB marcada pela existência de instituições de formação de nível médio. Nesta época existiam vários cursos cuja vinculação predominante estava associada a iniciativa privada e que em sua maioria encontravam-se localizadas na região sudeste do Brasil. Só para ilustrar, nesta região existiam 197 cursos e destes 165 pertencentes a iniciativa particular (TANURI, 2000). Ademais, aquando da aprovação da LDBEN existiam “5.276 Habilitações Magistério em estabelecimentos de ensino médio, das quais 3.420 em escolas estaduais, 1.152 em escolas particulares, 761 em municipais e 3 federais”. Relativamente aos cursos de pedagogia, Tanuri (2000) aponta que “dados de 1994 indicavam a existência de apenas 337 em todo o país, 239 dos quais de iniciativa particular, 35 federais, 35 estaduais e 28 municipais” (TANURI, 2000, p.85). O Art. 62 da LDB (Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996) recomenda que,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

É possível perceber que com esta lei mantém a formação de professores em nível médio como requisito mínimo para a docência dos anos iniciais da EB, contudo, tal como afirmado por Weber (2003) no debate das propostas da LDB mantiveram tal como já foi referenciado em outro momento neste trabalho “a proposta de formação em nível superior em cursos de graduação plena, tendo deste modo, se instituído “um novo formato de preparação docente, o Curso Normal Superior, e uma nova instituição para abrigá-lo, o Instituto Superior de Educação” (WEBER, 2003, p. 1132). Ainda assim, esta formação continuou a ser dada em nível médio, tendo sido postulado um período de transição de dez anos para a conformação da formação com o estipulado pela LDBEN (GATTI, 2010, p. 1356).

Este prazo revelou-se importante, uma vez que no Brasil “nessa época, a maioria dos professores do ensino fundamental (primeiros anos) possuía formação no magistério, em nível médio, havendo também milhares de professores leigos, sem formação no ensino médio como até então era exigido” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 43). Este quadro até então prevalece, mas em número bastante reduzido e podem ser conferidos com base nos dados presentes na tabela 9 na Seção II, que retrata a situação dos professores dos anos iniciais da EB com formação específica em nível superior no Brasil. Após a promulgação da Lei n.º 9.394/1996 que vem a propor que

a formação docente seja realizada em nível superior, as escolas normais de nível primário e secundário (posteriormente realizadas em nível médio) apesar de terem desempenhado um papel importante na formação de professores para os anos iniciais da EB começam a ser extintas (GATTI et al., 2019, p. 23).

Dado o caráter multidisciplinar de atuação dos professores nos anos iniciais da EB, por meio do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999 no seu § 1º do Art. Art. 3º dispõe que “a formação de professores deve incluir as habilitações para a atuação multidisciplinar e em campos específicos do conhecimento” (BRASIL, 1999b) preconizando que esta formação seria feita exclusivamente em cursos normais superiores. No entanto, os cursos passariam a ser ministrados por institutos superiores de educação, universidades, centros universitários e outras instituições de ensino superior legalmente credenciadas e que seriam oficiosamente constituídas para o efeito (BRASIL, 1999b). É dentro deste espírito, que ocorre a revisão pontual da LDB com “a criação de uma nova agência formadora, o Instituto Superior de Educação (ISE), e de um novo formato de preparação de professores” (WEBER, 2003, p. 1137). Na mesma sequência, a autora entende que este dispositivo legal

Chegou a ser interpretado pelo Ministério da Educação como implicando a redefinição de competências do curso de pedagogia, o que motivou a edição do Decreto n. 3.276/1999, o qual, após muita pressão da comunidade acadêmica e de sociedades científicas e associações profissionais, findou por ser modificado pelo Decreto n. 3.554/2000 (WEBER, 2003, p. 1137-1138).

Em termos curriculares o decreto supramencionado (Decreto nº 3.276/1999) preconizava no seu art. 3º a existência de opções para o graduando “que favoreçam a escolha da etapa da educação básica para qual se habilitará e complementação de estudos que viabilize sua habilitação para outra etapa da educação básica” (BRASIL, 1999b). Com vista a garantia da uniformidade curricular e o respeito pelos diferenciais regionais no Brasil, o § 2º recomenda que,

As diretrizes curriculares nacionais para formação de professores devem assegurar formação básica comum, distribuída ao longo do curso, atendidas as diretrizes curriculares nacionais definidas para a educação básica e tendo como referência os parâmetros curriculares nacionais, sem prejuízo de adaptações às peculiaridades regionais, estabelecidas pelos sistemas de ensino (BRASIL, 1999).

No ano 2000, um novo decreto é aprovado estabelecendo alterações no que tange a formação de professores para atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental. Este decreto, determina que a formação de professores passaria a ser feita preferencialmente, em cursos normais superiores o que abriu espaço com

que a mesma deixasse de ser ministrada exclusivamente no curso Normal superior tal como preconizado pelo Decreto nº 3.276 (BRASIL, 2000). Ainda no contexto das mudanças nas políticas de formação de professores para as diferentes etapas e modalidades da educação básica, no ano de 2002 são promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e posteriormente, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (GATTI, 2010).

De acordo com Scheibe e Bazzo (2013) a partir dos pressupostos e orientações emanadas das DCNS de 2002, nasceu a exigência de uma reconstrução na organização e desenvolvimento dos cursos de Licenciatura, bem como, a necessidade de mudanças de concepção dos formadores. As instituições de formação de professores passaram a discutir e implementar reformas nas estruturas curriculares dos cursos de licenciaturas, no sentido de atender às normas legais (VOLSI; MOREIRA; GODOY, 2018, p. 128).

É neste quadro, que são instados por meio do Art. 15, aos cursos de formação de professores que se encontravam em funcionamento a se adaptassem dentro de um período de dois anos as diretrizes supramencionadas. No que toca as instituições formadoras o dispositivo orienta no seu inciso VIII que,

Nas instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária serão criados Institutos Superiores de Educação, para congregarem os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subsequentes da educação básica (BRASIL, 2002, p. 4).

No entender de Brzezinski (2008) a LDB estimula a criação de instituições focadas apenas no ensino sem, no entanto, ter a obrigação de realização de pesquisa. Tais instituições são os Institutos Superiores de Educação e a Escola Normal Superior. Neste sentido, fica aberto um espaço para que a formação docente realizada fora do contexto universitário fique aligeirada, pois “basta ao futuro professor ser treinado para transmitir conhecimentos em suas aulas” e é nesta sequência que “a universidade consolida-se como instituição clássica de formação de professores na modalidade inicial compromissada com o desenvolvimento da pesquisa articulada, ao ensino e à extensão” (BRZEZINSKI, 2008, p.1147). No entender de Honório *et al.* (2017),

[...] as Resoluções CNE/CP 01/2002 e 02/2002 propuseram um novo olhar sobre o formato dos cursos de Licenciatura, olhar esse favorecido pelo caráter de componente curricular atribuído às práticas. Como tal, as 400 horas de prática exigidas nos Projetos Pedagógicos, distribuídas ao longo dos anos de desenvolvimento do curso, devendo integrar-se com os demais componentes curriculares ou disciplinas (HONÓRIO *et al.*, 2017, p. 1739).

Para finalizar este item, importa referenciar que no quadro da aprovação das diretrizes específicas de cada curso em 2006, por intermédio da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio, do Conselho Nacional de Educação são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, que para além de fixar os princípios, as condições de ensino e de aprendizagem, bem como os procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, extinguem as habilitações em cursos de Pedagogia no ano seguinte ao da aprovação da resolução colocando novos parâmetros ao Curso. É neste sentido, que as instituições de educação superior detentoras de cursos como é o caso do Normal superior e que pretendessem a transformação em curso de Pedagogia e as que até a data da aprovação da resolução ofereciam cursos de Pedagogia são convidadas a elaborar novos projeto pedagógico. Esta resolução atribui em seu Art. 2º ao curso de Pedagogia,

À formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Em termos de carga horária durante o processo de formação, a resolução estabelece “3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, das quais, no mínimo 300 horas, devem ser dedicadas ao estágio supervisionado. [...] mais 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos” (HONÓRIO et al, 2017, p. 1739). Foram definidas as diretrizes patentes na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, como proposta de atuação com vista a formação de professores para a atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, como a base para a implementação dos cursos, mas também o instrumento que delinea a respectiva avaliação, por um lado, mas também para futuras atualizações desta norma em contexto nacional (BRASIL, 2006).

Contudo, relativamente a promoção da formação inicial de professores para a atuação nos primeiros anos do ensino fundamental a Lei nº 12.056 orienta a que esta seja realizada em regime de colaboração entre a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios dando preferência para que a formação inicial dos profissionais do magistério ocorra especificamente no ensino presencial (BRASIL, 2009c).

Encerramos a contextualização histórica da formação de professores no Brasil no ano de 2006 deriva do fato de que neste ano identificamos a criação, mas também

a consolidação de mecanismo político que sustentaram a política educacional voltada para a formação de professores (em Pedagogia) e que contribuiu de forma profícua para que as instituições de formação de professores pudessem ser estruturadas e organizadas com base em referenciais que cubram todo o território brasileiro, marcada pela aprovação da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006), fazendo assim jus a integração da formação de professores em uma base comum em todo o país respeitando-se os diferenciais locais.

1.4. História da formação inicial de professores em Moçambique e no Brasil: considerações

Em jeito de consideração final da Seção, ainda que reconhecendo de que “não há história da profissão docente que não seja, em certa medida lacunar” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 24) há a considerar que nos dois contextos ainda prevalecem desafios que sucessivamente vão sendo conduzidos para os anos posteriores. Destaca-se que tanto em Moçambique assim como no Brasil, as mudanças operadas no processo de formação de professores “revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas” como retrata Saviani (2009, p. 148) quando se refere ao contexto brasileiro, que vai perpassando os diferentes modelos de formação experimentados pelos dois países ao longo do tempo.

Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos [...] períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar [...] (SAVIANI, 2009, p. 148).

O que se vive hoje em Moçambique caracterizado pela formação de professores em nível médio, o Brasil, em termos de intenções, já procurou superar ainda que em nível médio ainda existam resquícios desta formação, tal como atestam as estatísticas da EB no Brasil. A elevação académica para o nível superior é uma condição para que o professor abandone os anos iniciais para atuar no secundário/médio para o caso moçambicano o que pode ser evidenciado no estudo holístico sobre a situação do professor em Moçambique quando faz referência da existência de défice de professores ao nível do 1º Ciclo do Ensino Secundário, mas que ao mesmo tempo

existem professores com o nível de licenciatura no Ensino Primário sem que tenha formação para o Secundário (MOÇAMBIQUE, 2017).

Ideologicamente, a formação tanto nas EHPI e depois nas EHPE em Moçambique (ainda no período colonial) assim como nas escolas normais no Brasil funcionavam no início como agentes de reprodução de conhecimentos da classe dominante de então, o que passava pela difusão de conhecimentos que molestavam os indivíduos a não se subverterem as condições da época (colonial em Moçambique e já no período independente no Brasil). As condições de ingresso se assemelhavam e estiveram baseados fundamentalmente em questões morais e não necessariamente acadêmico no Brasil, mas em Moçambique se exigia alguma formação de base. As sucessivas alterações que ocorreram no período colonial em Moçambique e no pós-independência no Brasil foram fundamentais para a eliminação da segregação nos processos formativos e nas condições de acesso às escolas pelas camadas populares, apesar destas medidas não terem respondido cabalmente as suas pretensões prevalecendo, deste modo, a separação que é comum nas políticas educacionais e o descompasso entre o prescrito e a realidade.

Assim, podemos pontuar pela historicização aqui trazida que em termos de contornos formativos, cada país foi de forma singular respondendo as suas necessidades formativas em função do contexto histórico em que se encontraram. Pode-se constatar no contexto brasileiro que a modelização do perfil docente é desenhada por um Conselho Nacional de Educação que tem poder para definir as linhas gerais sobre o perfil do graduando nas instituições legalmente constituídas para a formação de professores e que os conteúdos desta formação não precisam necessariamente ser uniformes em todo o país, desde que obedeça às áreas que são estipuladas. Já no modelo moçambicano o que se constata é que os modelos são desenhados centralmente e a forma de implementação é uniforme em todo o território nacional independentemente das especificidades dos locais onde as instituições vocacionadas a formação de professores se encontram inseridas.

Mesmo para encerrar esta seção, cabe ressaltar que ao trazer esta composição histórica da formação de professores foi no entendimento de que só podemos compreender as configurações das políticas de formação docentes atuais (a serem discutidas na seção II) se rebuscamos o passado da constituição dos processos formativos pois entendemos com Gomes (2011) de que “não há atualidade que não

seja processo histórico” (GOMES, 2011, p. 122). Neste sentido, as configurações do momento presente, devem em grande medida ao seu passado histórico.

SEÇÃO II – A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO ATUAL EM MOÇAMBIQUE E NO BRASIL

2.1. À guisa de considerações iniciais

Ainda que se tenha aprofundado na Seção anterior, que o problema da formação de professores tenha encontrado um excelente ponto de partida no Século XIX não se quer, necessariamente, assumir que esta questão tenha surgido nesta altura. Saviani (2009, p. 148) afirma que “antes disso havia escolas, tipificadas pelas universidades instituídas desde o século XI e pelos colégios de humanidades que se expandiram a partir do século XVII”. Estas instituições tinham professores e, estes em algum lado passavam pelo processo de profissionalização e obedeciam a algum tipo de formação. O que ocorre é que antes do século XIX, o princípio de formação era característico das corporações de ofícios onde prevalecia o princípio do “aprender fazendo”, próprio do meio destas corporações (SANTONI RUGIU, 1998 *apud* SAVIANI, 2009, p. 148).

A necessidade de universalização do ensino e da instrução elementar que marcou o século XIX foi o que precipitou a organização dos Sistemas Nacionais de Ensino, entendidos como uma rede de escolas organizadas em obediência a um padrão. Contudo, estas encaram-se com os problemas da formação de professores para dar vazão a esta rede de escolas. É neste sentido, que o caminho encontrado para solucionar esta carência foi a criação de Escolas Normais de nível médio (SAVIANI, 2009) no Brasil e em Moçambique de caráter técnico profissional elementar nos primórdios da formação de professores com o intuito de formar professores para o Ensino Primário, uma nomenclatura atualmente prevalecente em Moçambique e extinta no Brasil, atribuindo-se ao Ensino Superior, a faculdade de formar professores para o Ensino Secundário.

Ainda que as duas realidades apresentem um quadro de formação de professores com contornos próprios, prevalece em Moçambique o modelo que não se encontra em voga no Brasil, ou seja, uma formação de professores para os anos iniciais em nível não superior, ou no que no Brasil equivale a educação básica: nível básico (10^a+1) e médio (10^a+3 e 12^a+3) e o Ensino Superior formando professores para alimentar o Ensino Secundário e o Superior em cursos de licenciatura, o que no

Brasil vem ocorrendo em sua maioria em nível Superior, em cursos de Pedagogia atualmente e com uma tendência a extinção para os cursos de nível médio (Ensino Médio Normal/Magistério) oferecidos majoritariamente pelas instituições estaduais a olhar pelos dados coletados no Censo Escolar de 2019 (BRASIL. INEP, 2019).

Nos itens que seguem centramos a nossa atenção na análise dos marcos legais e documentais emitidos pelo Estado, através de suas instituições de representação. A intenção foi a de localizar diretrizes na área de educação que intentem em políticas públicas para a formação de professores, posto que estas normativas são as que determinam o contexto no qual a formação docente deve ser organizada e instituída. No primeiro momento, nos concentramos nos aportes legais do Estado moçambicano e em seguida do Estado brasileiro. Neste exercício, procuramos caracterizar a configuração atual da formação de professores nos dois contextos e buscando responder as seguintes questões: Qual a situação atual da formação inicial de professores em Moçambique e no Brasil? Que tipo de formação é oferecida aos futuros professores dos anos iniciais da EB nestes dois países? Nossa preocupação nesta Seção é situar a configuração da formação de professores nos dois países enquanto parte de uma política educacional.

Assim, recorreremos como fonte de estudos os textos oficiais, assim como referências bibliográficas pontuada basicamente em livros, artigos, dissertações e documentos normativos. O acesso aos documentos foi com base em buscas realizadas nas páginas de internet dos Ministérios que superintendem a área de educação nos dois países, nas páginas do Senado Federal e do Planalto (especificamente para o Brasil). A temporalidade destes documentos tomou como referência os anos de 2006 a 2019 nas duas realidades em virtude de ser neste período que ocorrem as principais transformações que caracterizam a formação de professores para os anos iniciais da EB na atualidade. No que toca aos livros e artigos estes foram acedidos por intermédio da biblioteca pessoal, mas também das revistas eletrônicas disponíveis na internet, cujas buscas foram feitas com base nos seguintes descritores Política educacional, formação de professores, Educação Básica e Moçambique e Brasil.

Nesta Seção, tal como a anterior, encontra-se distribuída em quatro características principais. A análise das características se reflete no contexto da situação atual da formação de professores tanto em Moçambique e no Brasil. Neste contexto, trabalhamos em torno da política de formação, expresso no conjunto

normativo e legal indicando como é que a formação é realizada, os propósitos formativos sinalizados pelas intenções ou objetivos que justificam a formação de professores, a estrutura da formação de professores e o perfil dos cursos formadores de professores indicando o quê é que o professor deve ser capaz de fazer após o seu processo de formação em termos de habilidades.

2.2. A formação de professores dos anos iniciais da Educação Básica em Moçambique

De acordo com o nº 1 e 2 do Artigo 88 da constituição da República de Moçambique “a educação constitui direito e dever de cada cidadão” e neste sentido, “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, 2018a). É para dar resposta ao plasmado na lei mãe que a formação de professores se reveste de capital importância, pois sem estes fica quase que impossível prover uma educação formal.

O país, desde a década de 1990, fruto da implantação da democracia multipartidária e da abertura a economia do mercado, contou com uma série de reformas educacionais e, estas foram sinalizadas pela aprovação de diversas leis e regulamentos sobre o sistema educativo (MUGIME; LEITE; MAHALAMBE, 2019). Dentre as reformas destaque vai para a aprovação da Lei nº 18/2018 de 28 de dezembro que veio a revogar a Lei nº 6/92, de 6 de maio (substituiu a Lei nº 4/83, de 23 de março) que estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação em Moçambique, que por sinal, é a Lei do Sistema Nacional de Educação. De acordo com a alínea g) do Artigo 5 da Lei do SNE sobre os objetivos gerais entende que é objetivo no que toca a formação docente “formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação científica, pedagógica, ética, moral capaz de educar a criança, o jovem e o adulto com valores da moçambicanidade” (MOÇAMBIQUE, 2018, p. 20).

Para além das disposições normativas mencionadas, foi aprovada dentro do novo quadro político nacional, a Resolução nº 8/95, de 22 de Agosto que define a Política Nacional de Educação (PNE); a concepção de planos estratégicos para o Setor da Educação (Plano Estratégico para o Setor de Educação de 1999 a 2005; o

Plano Estratégico da Educação e Cultura de 2006 a 2011; o Plano Estratégico de Educação de 2012 a 2016, estendido até 2019; o Plano Estratégico da Educação (2020-2029) e os respectivos planos operacionais; a Estratégia de Formação de Professores (2004-2015) como parte das reformas educacionais realizadas pelo país (MUGIME; LEITE; MAHALAMBE, 2019; MOÇAMBIQUE, 2019a).

2.2.1. Princípios gerais da formação de professores em Moçambique

Estatutariamente, a formação dos docentes para os anos iniciais da EB em Moçambique ocorre fundamentalmente nos Institutos de Formação de Professores (IFP). Contudo, precipitado por transformações que foram ocorrendo no contexto mundial e de forma muito particular pela ratificação em Jomtien, na Tailândia nos anos 1990 da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (EPT), bem como os desafios que foram lançados por intermédio do relatório da UNESCO sobre a Educação para o Século XXI, exerceram bastante influência sobre as políticas educacionais, particularmente de formação de professores em Moçambique (MUGIME; LEITE; MAHALAMBE, 2019).

A conferência que deu lugar a Declaração Mundial para a EPT contou com o patrocínio do Banco Mundial e outros organismos internacionais. Está conferência constituiu “um marco na institucionalização de novas estratégias de reprodução da força de trabalho global’ e evidencia que a Educação passou a ser pensada, planejada e regulada por centros de poder em consonância com o desenvolvimento do capital” (BRUNO, 2011, p. 553 *apud* DECKER; EVANGELISTA, 2019, p. 4). É assim, que na ótica dos autores retro referenciados que “a formação de professores passou a ser organizada em função do discurso expresso nas políticas educacionais públicas” (MUGIME; LEITE; MAHALAMBE, 2019, p. 182). Fruto do compromisso da EPT do qual Moçambique é signatário e, tendo em vista a sua salvaguarda o Estado envia

Todos os seus esforços para que num futuro breve todas as crianças, independentemente do local onde estivessem, viessem a ter o acesso à EB de qualidade, entendendo-se que a formação de professores era uma das prioridades para a garantia deste objetivo (MUGIME *et al.*, 2019, p. 4).

É neste contexto, que a formação de professores continua a ser uma grande preocupação. Como resultado desta preocupação, experimenta-se no país um novo modelo de formação de professores cujos primeiros ingressos ocorreram no ano de 2019. O nível de ingresso é a 12^a Classe (equivalente ao ensino médio propedêutico

no Brasil) do Sistema Nacional de Educação (SNE) e com uma duração de três anos. É assim que,

[...] em termos do contexto, a formação de professores em Moçambique insere-se no quadro dos desafios que são colocados ao setor da educação, por um lado, pelas Agendas internacionais, [...] e, por outro lado, pela própria conjuntura interna que exigia transformações no campo da educação no período pós-independência, transformações essas que passavam por um incremento na formação de professores (MUGIME et al., 2019, p. 6).

Em Moçambique, a legislação preconiza que a formação de professores para os anos iniciais da EB, isto é, dos seis primeiros anos de escolaridade seja feita em Institutos de Formação de Professores (IFP's). Existem espalhados em todas as províncias do país um total de 38 instituições de formação de professores (públicas e privadas) e, com uma população estudantil ao início do ano 2019 de 6.683 estudantes (MOÇAMBIQUE, 2020; 2019e). A formação é ainda realizada em nível não superior (básico e médio), estando previsto para que a partir de 2022, de acordo com o regulamento da Lei do Sistema Nacional de Educação (Decreto n.º 79/2019, de 19 de setembro), que possa ocorrer apenas em nível médio (MOÇAMBIQUE, 2019a).

Neste momento, estão em execução três modelos de formação de professores, a saber: 10+1, 10+3 e 12+3 introduzidos em 2007, 2012 e 2019 respectivamente. Em termos de nível de ingresso, para o primeiro e o segundo, seu acesso tem como condição que o formando tenha o 10º ano de escolaridade feita com uma média das disciplinas do Ensino Secundário do 1º Ciclo de 12 valores (escala de 0 a 20 valores) e para o terceiro modelo de formação o aluno deve ter concluído o 12º ano de escolaridade do Ensino Geral (equivalente ao ensino Médio propedêutico no Brasil).

Várias são as alterações na Educação moçambicana fomentadas pela promulgação pela Assembleia da República da Lei do Sistema Nacional de Educação, a Lei n.º 18/2018, de forma muito particular no que toca a formação de professores, a qual será abordada mais à diante neste item. Por meio da Lei n.º 18/2018, de 28 de dezembro e do Decreto n.º 79/2019 de 19 de setembro, o sistema educacional estende o período de ingresso mínimo para a formação de professores da EB, definindo a 12.ª Classe como o requisito mínimo e os mesmos passam a ter a duração de 3 anos contra os anteriores modelos, que ainda estão em vigor, mas com um período de transição que vai até 2021 para que deixem de existir (MOÇAMBIQUE, 2018, 2019a). A EB é composta pelo Ensino Primário (1.ª a 6.ª Classe) e o 1.º Ciclo do Ensino Secundário (7.ª a 9.ª Classe), as quais continuam sendo responsabilidade dos Institutos de Formação de Professores, instituições tuteladas pelo Ministério da

Educação e Desenvolvimento Humano, a responsabilidade pela formação de professores para os anos iniciais da EB, ainda que as IES provenientes da Extinta Universidade Pedagógica de Moçambique (Universidade Pedagógica de Maputo, Universidade Save, Universidade Licungo, Universidade Púnguè e Universidade Rovuma) estejam formando professores com o perfil para a docência dos anos iniciais da EB. Os formandos destes cursos são pouco aceites pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH)²⁵, pois raramente são absorvidos nos concursos públicos de contratação docente para os anos iniciais da EB e se contratados em sua maioria são reorientados a lecionarem o Ensino Secundário Geral em disciplinas da qual não tem formação para leccionar.

A lógica no contexto moçambicano, é de que os professores de nível superior são para o ensino secundário, mesmo que eles tenham habilitações para os anos iniciais da EB (Ensino Primário), algo que no Brasil parece estar ultrapassado. Num estudo realizado em 2015 pelo MINEDH com o financiamento da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e outros parceiros intitulado “Relatório do Estudo Holístico da Situação do Professor em Moçambique” ao fazer a análise da gestão dos docentes ao nível do Ensino Secundário Geral (ESG) assegura que “há um défice bastante elevado de professores a nível do ESG, mas, em contrapartida, encontramos licenciados no EP sem preparação para o ESG” (MOÇAMBIQUE, 2017, p. 104)²⁶ o que sugere que podem ser, para além de outras áreas que não seja à docência, os egressos dos cursos de Licenciatura em Ensino Básico²⁷ da Extinta Universidade Pedagógica de Moçambique e de outras instituições.

²⁵ O Ministério da Educação é atualmente assim designado. Passou a ter esta designação a partir de 2015.

²⁶ Que licenciados encontramos no Ensino Primário? Muitos deles são os egressos do Curso de Licenciatura em Ensino Básico cujos cursos tiveram início no ano de 2004 (MOÇAMBIQUE, 2014b) pela Universidade Pedagógica em Maputo e que depois foram se espalhando pelo resto das suas ex-Delegações no país. Estes cursos são, aparentemente, rejeitados dentro do sistema, pois na sua maioria os professores formados neste nível migram para o Ensino Secundário ou trabalham como técnicos nos Serviços Distritais de Educação.

²⁷ Este curso tem como propósito “a formação de professores e técnicos para o Ensino Básico” (MOÇAMBIQUE, 2014b, p. 5).

2.2.2. A estrutura e a situação atual da formação de professores para os anos iniciais da Educação Básica em Moçambique

Os planos curriculares que orientam, assim como orientaram a formação inicial de professores em Moçambique nunca foram uniformes ao longo do tempo, tendo sofrido variações mesmo antes da independência nacional (pode ser constatado pelo histórico de formação docente em Moçambique na seção anterior). A variação é refletida nos diferentes modelos de formação que o país implementou e continuam em implementação, contudo “a estrutura dos planos curriculares, de forma direta ou indireta, procura estar relacionada com o plano curricular do Ensino Básico” (MUGIME *et al.*, 2019, p. 8).

A situação atual da formação de professores em Moçambique é caracterizada pela existência de três modelos de formação (10^a+1 , 10^a+3 e 12^a+3) tal como já enunciamos. O primeiro modelo no período de sua implementação foi considerado de transitório, mas que pelo tempo de sua vigência perde sentido esta consideração. O segundo modelo, criado como um modelo experimental num primeiro momento, tendo sido abrangidos no início de sua implementação apenas 3 dos mais variados IFP's presentes em todas as províncias do país e a posterior foi estendido para mais 6 instituições e por fim, o terceiro criado recentemente (2019) que vem a consolidar o tempo formativo ajustando-se à realidade da maior parte dos países da região onde Moçambique se localiza no continente africano. Nos parágrafos que se seguem caracterizamos os três modelos de formação inicial de professores em curso no país.

Em fevereiro do ano 2004 ocorre a transformação curricular do Ensino Básico (para os primeiros 7 anos de escolaridade) em Moçambique e para dar resposta a crescente procura pela educação primária no país é introduzido o modelo de formação de professores de 10^a+1 ano de formação psicopedagógica (AGIBO; CHICOTE, 2015). Considerado um modelo transitório de formação inicial de professores, é criado em 2007, por intermédio do Diploma Ministerial nº 42/2007, de 16 de maio (MOÇAMBIQUE, 2007). A sua introdução teve como corolário possibilitar com que se registasse um aumento do acesso sustentável ao Ensino Primário (EP), assegurar que ao menos todos os professores tivessem um ano de formação psicopedagógica e fazer face a escassez de professores formados que o país registava o que fazia com que se contratasse professores sem as qualificações necessárias para o exercício da docência no Ensino Primário. Só para elucidar, o país para fazer face ao limitado

número de professores que eram graduados pelos CFPP's e IMAP's contratava anualmente indivíduos com o 10º ano de escolaridade (sem nenhuma preparação pedagógica) para a docência nos anos iniciais da educação. A tabela 3, nos revela a situação dos professores do EP1 (primeiros cinco anos de escolaridade) aquando da introdução do novo plano curricular do Ensino Básico no país. Este modelo “dizia respeito à formação inicial de um ano complementada com a formação em exercício ou contínua” (MUGIME; LEITE; MAHALAMBE, 2019, p. 183).

Por outro lado, é entendimento do Ministério da Educação e Cultura (MEC)²⁸ de Moçambique ao criar este modelo a ideia de que, “os modelos de formação que vigoraram até 2006 graduavam formandos passados dois ou três anos, afigurando-se este tempo longo, tomando em consideração a velocidade da expansão da rede e dos efetivos escolares do EP” por um lado, mas também era constatação a época de sua introdução “a exigência anual em professores para o EP para o período de 2006-11 estava calculada em cerca de 10.000, enquanto as instituições de formação de professores, no seu conjunto, apenas ofereciam cerca de 5000 graduados anualmente” (MOÇAMBIQUE, 2017, p. 47).

Ainda que os dados da tabela abaixo estejam a indicar uma certa melhoria (embora tímida) em termos de professores sem formação Psicopedagógica no EP1, de 44% em 2004 e 40.2% em 2007, ano de introdução do modelo de formação de professores no modelo 10^a+1 ano de formação, os dados nos revelam uma cifra muito elevada de professores sem formação dentro do sistema, o que de alguma forma comprometeria a qualidade almejada.

²⁸ Trata-se do mesmo Ministério. Houve tempos em que o Ministério que superintende a área da Educação em Moçambique foi assim designado.

Tabela 2: Evolução de número de professores com e sem formação psicopedagógica no Ensino Primário Público em Moçambique de 2004 – 2007²⁹.

Ano	Total de professores	Professores com formação	Professores sem formação	% de professores sem formação
2004	46.603	26.078	20.525	44,0
2005	45.855	26.574	19.281	42,0
2006	47.104	29.178	17.926	38,1
2007	52.939	31.669	21.270	40,2

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2020), com base em dados fornecidos pelo MINEDH (MACOVELA, 2020).

Relativamente aos professores formados neste modelo um dado nos parece oculto. Este modelo barateia não só a formação por ser de menor custo e de um tempo de permanência reduzido, mas a condição salarial do professor derivado, tal como afirmado por Mendonça e Moussié (2007 *apud* MOÇAMBIQUE, 2017, p. 110) do fato de que “a pressão que o Fundo Monetário Internacional faz ao Governo de Moçambique na introdução de modelos menos caros tem repercussão nos salários a serem pagos que são baixos”, por um lado, mas por outro entre as justificativas do MEC em introduzir este curso ressalta-se o facto de que este “fornece em pouco tempo, professores com uma preparação profissional do nível básico” (MEC/INDE, 2006 *apud* MALOLA, 2015, p.19).

Com esta visão, podemos assumir que o que está em questão neste caso “não é a contratação de professores aptos, mas de professores adeptos” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 534), mas também podemos admitir que estes cursos se afiguram mais como de capacitação que de formação como tal, pois, pelo carácter “menos acadêmico e mais flexível” estes “constituem exemplo do reducionismo e da racionalização da formação de professores, característicos da desprofissionalização e da desqualificação docente, observadas em âmbito mundial” (MENDONÇA RODRIGUES, 2018, p. 124-125). Apesar disso, no entender do MINEDH a introdução deste modelo, desde 2007 permitiu com que fossem graduados anualmente 9000 professores de Nível 4 (básico). Estes professores em termos salariais tem uma massa inferior aos docentes de nível médio (MOÇAMBIQUE, 2020).

²⁹ Era nossa intenção fazer a análise da progressão dos professores sem formação psicopedagógica no Sistema Educacional a partir de 1992 ano de introdução da Segunda Lei do SNE em resposta as alterações constitucionais dentro do quadro de democratização da sociedade moçambicana e da abertura a economia do mercado, mas o MINEDH respondeu a nossa solicitação de que “só foi possível fornecer informação desde o ano de 2004, período em que foi sistematizada a base de dados da Educação (EducStat)” (MACOVELA, 2020).

Tabela 3: Salário base no início de carreira do professor do Ensino Primário por grau acadêmico.

Carreira	Nível acadêmico	Salário base		Variação em relação ao licenciado
		Metical (Mz)	Equivalente em Real (Br) ³⁰	
DN5	Elementar	5.272	398	3.96
DN4	Básico	7.115	537	2.93
DN3	Médio	8.908	672	2.34
DN2	Bacharel	16.315	1.230	1.27
DN1	Licenciado	20.879	1.575	-

Fonte: Elaborado pelo autor (2020), com base no reajuste salarial de 2019 (MOÇAMBIQUE, 2019f)

Os dados da tabela acima elucidam a variação salarial dos professores com base na sua categoria profissional e nível acadêmico. Estes dados, parecem ser reveladores das razões pelas quais o Estado tem uma preferência especial pela contratação de professores com um nível de formação não equivalente ao médio em detrimento dos licenciados que são colocados à disposição do sistema e que tem formação para os anos iniciais da EB em Moçambique, pois nos diferentes níveis aqui apresentados em termos de perfil eles estão habilitados para a leccionar nas mesmas Classes (Séries) de ensino. Só para ilustrar, um professor com o nível de licenciatura auferir um salário próximo de três vezes ao de nível básico em Moçambique. O diferencial é percebido pela massa salarial e não pela qualidade que o professor licenciado, com o amplo tempo de permanência na escola pode dar ao sistema educativo.

E para se candidatar ao curso do modelo 10^a+1 ano de formação Psicopedagógica, o art. 3 do Diploma Ministerial nº 42/2007 estabelece as condições de ingresso ao curso definindo no seu nº 1 que o futuro formando tenha habilitações literárias de 10^a Classe do SNE ou equivalente e condicionado a aprovação em exame de admissão e realização de uma entrevista obrigatória (MOÇAMBIQUE, 2007; AGIBO; CHICOTE, 2015) com um média global³¹ de 12 valores ou superior ou possuir o 12^o ano de escolaridade e, neste caso, sem a exigência de nota mínima para o ingresso (AGIBO; CHICOTE, 2015). Contudo, admitem a entrevista os candidatos que tiverem no exame escrito nota igual ou superior a 12 valores (MOÇAMBIQUE, 2019c). Contudo, a que pontuar que o Diploma não esclarece os conteúdos que são objeto de

³⁰ Taxa de Câmbio do Banco de Moçambique de 02 set. 2020 (MOÇAMBIQUE. BANCO DE MOÇAMBIQUE. Mercado Cambial: boletim nº 100/20. Banco de Moçambique: Maputo, 2020 Disponível em: <http://bancomoc.mz/Files/TCMD/ZMC1213_02092020.pdf>. Acesso em 02 set. 2020 com o Real registando o valor equivalente a 13,26 Meticais a venda.

³¹ Coeficiente de Rendimento Escolar.

avaliação nas provas de admissão e nem os conteúdos das respectivas entrevistas o que vem a ser feito pelos editais de ingresso que são abertos anualmente pelo MINEDH. Para além dos quesitos da nota mínima para que o candidato possa participar das provas classificatórias, no ato da candidatura os mesmos devem ter idade compreendida entre 17 e 27 anos de idade, a completar até ao dia 31 de dezembro do ano de ingresso ao curso (MOÇAMBIQUE, 2019c).

Tabela 4: Evolução de número de professores formados no Ensino Primário Público (EP1) em Moçambique de 2008 – 2020.

Ano	Total de professores	Professores com formação	Professores sem formação	% de professores sem formação	% de Variação
2008	56.562	35.989	20.573	36,4	-
2009	61.216	41.795	19.421	31,7	-5,9
2010	66.141	48.951	17.190	26,0	-13,0
2011	69.471	54.744	14.727	21,2	-16,7
2012	71.622	59.401	12.221	17,1	-20,5
2013	74.268	64.432	9.836	13,2	-24,2
2014	76.375	68.372	8.003	10,5	-22,9
2015	78.399	72.885	5.514	7,0	-45,1
2016	80.645	76.660	3.985	4,9	-38,4
2017	85.140	82.141	2.999	3,5	-32,9
2018	84.949	82.697	2.252	2,7	-33,2
2019	87.319	85.610	1.709	2,0	-31,8
2020	88.892	87.675	1.217	1,4	-40,4

Fonte: Elaborado pelo autor (2020) com base em dados do MINEDH fornecidos por MACOVELA (2020)

Em 2010, o Ministério da Educação sentiu que o modelo já havia atingido os objetivos para o qual havia sido concebido e mesmo assim, não foi descontinuado. Os dados da tabela 5 são reveladores da importância da introdução deste modelo, pois graças a sua introdução o país deixou de contratar professores sem formação psicopedagógica, o que fez com que em 2010 reduzisse para $\frac{1}{4}$ (26%) de professores no sistema sem formação e obviamente os que já estavam no sistema passaram por um processo de formação continuada. Apesar da importância que se pode atribuir a este modelo, persistem os problemas relacionados com a qualidade do ensino a olhar pelos resultados das avaliações realizadas pelo Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) o que coloca em questão este modelo formativo (MOÇAMBIQUE, 2010; 2011; 2012b; 2017).

É dentro desta concepção de que o modelo havia atingido seus objetivos que o Ministério da Educação “considerando que a melhoria da qualidade da educação depende em grande medida da duração e da qualidade de formação de professores”

(MOÇAMBIQUE, 2010) por um lado, mas por outro é constatação de sua avaliação que “o currículo do próprio curso de formação não é um exemplo de integração” ao não permitir com que os formandos tenham “oportunidade de contactar com metodologias integradas de ensino nas escolas primárias, pois também nestas a inovação não está a ser implementada” e denotou-se que “uma outra insuficiência dos cursos 10^a+1 reside na exígua formação prática em contexto de desempenho nas escolas” (MOÇAMBIQUE, 2011, p. 18).

E, é assim que o MINEDH considera a adopção de um modelo de formação de professores definitivos cuja entrada em vigor estaria marcada para o ano de 2011. Na adopção deste modelo, dentre os vários aspectos considera as competências a desenvolver no professor. É neste contexto, que o MINEDH tendo ciência de que o curso de formação no Modelo 10^a+1 ano de formação Psicopedagógica não proporciona uma formação sólida, de tal maneira que possa assegurar um ensino de qualidade, introduz em 2012, em regime de testagem o currículo do modelo de formação de 10^a+3 anos (MOÇAMBIQUE, 2017) que se encontra atualmente em vigor e cuja vigência vai até 2021 de acordo com o n.º 3 do Artigo 30 do Decreto n.º 79/2019, de 19 de Setembro que aprova o Regulamento da Lei do Sistema Nacional de Educação (MOÇAMBIQUE, 2019a). Este modelo de formação inicial foi introduzido numa primeira fase em 3 IFP's em 2012 e em 2013 foi estendido a mais três totalizando 6 na fase de testagem.

Estando neste momento em testagem em praticamente todas as províncias do país com a exceção de Sofala e Cidade de Maputo (MOÇAMBIQUE, 2014a, p. 26). Esta proposta é salutar em virtude da extensão do tempo de formação, o que permite com

[...] que os cursos possam oferecer condições adequadas de maturação de aprendizagens necessárias ao exercício profissional da docência, propiciando o adensamento teórico e a familiarização com metodologias de ensino, com seus fundamentos e aspectos filosóficos, psicológicos, sociológicos e culturais, o que não é possível em curto tempo, onde apenas generalidades podem ser tratadas (GATTI *et al.*, 2019, p. 71).

Esta proposta ao conceder mais tempo de formação possibilita com que ocorra, tal como referenciado por Gatti *et al.* (2019), “mais tempo para formação-reflexão” o que “permitirá superar receituários, construindo autonomia profissional para a docência” (GATTI *et al.*, 2019, p. 71). A introdução deste modelo, para além dos fatos arrolados nos parágrafos anteriores foi o de “assegurar a demanda pela formação de profissionais competentes e, tendo como indicadores os saberes científicos e

pedagógicos” (MOÇAMBIQUE, 2012a). Por outro lado, evidências que determinaram a reforma curricular de formação de professores para o Modelo de formação de 10+3 anos de formação psicopedagógica é o fraco desempenho na leitura, escrita e matemática que são referidos nos relatórios de estudos desenvolvidos pelo INDE e internacionais concentradas na redação de frases simples e no cálculo mental que são os objetivos preconizados para os primeiros três anos de escolaridade, bem como o decréscimo do nível de desempenho de alunos na leitura e na matemática de 2000 a 2007 onde em 2000, 17.4% dos alunos testados na 6ª Classe não sabiam ler e em 2007 a percentagem de alunos que não tinha desenvolvido as competências de leitura registava um aumento situando-se em 43.5% (MOÇAMBIQUE, 2012b).

Estes factos convidaram o MINED a repensar a qualificação dos professores do Ensino Primário que foi dada pela reforma no Plano Curricular de formação destes profissionais com a adopção deste curso baseado em competências entendida como uma contestação “a ideia de um ensino centrado unicamente nos conhecimentos, havendo a necessidade de uma preparação para a sua utilização, mobilização e aplicação desses saberes em situações da vida” (MOÇAMBIQUE, 2012b, p. 11).

Não é difícil identificar o produto desta lógica (de)formação: o preparo do professor centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, consistindo, pois, em um preparo prático, simplista e prescritivo, baseado no aprendizado “imediató” do que vai ensinar, a fim de resolver problemas do cotidiano da escola. Asseguro que resolver esses problemas é importante, porém o aprendizado do “imediató” na maioria das vezes não tende a mobilizar suficientemente o conhecimento em busca de soluções. Nesta situação, o professor corre o risco de se valer de um “praticismo” sem limites, derivado de uma visão ativista da prática (BRZEZINSKI, 2008, p. 1153).

Ainda na ótica da mesma autora, nestes casos que é o que se constata neste modelo de formação as componentes de aprendizagem têm sua estrutura organizada em módulos. Neste sentido, podemos assumir que na elaboração destes,

[...] utilizam-se referenciais padronizados em que cada um supostamente executa uma série de “microtarefas”, a fim de resolver o problema levantado em uma dada situação; porém o caráter abstrato dos referenciais de emprego e referenciais de formação não dá conta da verdadeira especificidade da tarefa a realizar. [...] A noção de competências autoriza e justifica, ao mesmo tempo, processos de racionalização, de codificação, de formalização, um desenvolvimento de técnicas relativamente gerais, assim como tentativas de modelização das atividades (ROPÉ; TANGUY, 1997 *apud* BRZEZINSKI, 2008, p. 1153).

Uma leitura atenta do plano curricular é possível chegar a uma proximidade, na constatação de que tal como referenciado por Gatti, Barretto e André (2011) sobre o

cenário brasileiro, no contexto de Moçambique a intenção da proposta curricular é a de possibilitar com que “o ensino deixe de promover a mera reprodução de um saber letrado e leve o(a) aluno(a) a mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes, para responder a uma dada situação de modo satisfatório, tendo em conta o contexto em que está inserido” (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 36).

Uma outra particularidade da política formativa atinente a este modelo é o fato de que os formandos, uma vez cumpridos os dois anos de formação deve frequentar um estágio pré-profissional num período de 1 ano em regime de externato (MOÇAMBIQUE, 2012a). Os dois primeiros anos ocorrem em regime presencial e o terceiro e último ano em exercício. A componente presencial está organizada por blocos de aprendizagem com uma duração variável que vai de oito a treze semanas (MOÇAMBIQUE, 2012b). Ao longo do período de estágio pré-profissional, o formando tem o direito de receber um subsídio mensal de 3.000 MT's (três mil meticais) que é equivalente a cerca de R\$ 225 (duzentos e vinte e cinco reais) num total de 11 meses a contar do mês de fevereiro e o seu término no mês de dezembro do 3º ano do curso. A responsabilidade pela disponibilização do subsídio mensal é da instituição onde os alunos frequentam o curso (MOÇAMBIQUE, 2012a).

Ao se constituir este Plano Curricular de Formação de Professores para o Ensino Primário (PCCFPP) se coloca como desafio “a formação de profissionais competentes, capazes de organizar e gerir situações complexas de aprendizagem, assegurando assim uma educação de sucesso para todos” (MOÇAMBIQUE, 2012b, p. 7). Este currículo é elaborado numa situação em que há um reconhecimento do próprio Ministério da Educação por intermédio do INDE de que

O sucesso da formação passa pela existência de um ambiente propício para a aprendizagem, que constitui uma condição de sucesso para o presente currículo. As condições de aprendizagem incluem o acesso ao conhecimento, através do apetrechamento dos IFP's em acervo bibliográfico, tecnologias de informação e condições para a prática de experiências na área de Ciências (MOÇAMBIQUE, 2012b, p. 84).

O que se afigura como um grande desafio para estas instituições, a olhar pelo fato de que em 2011 uma avaliação feita pelo Ministério da Educação já indicava, relativamente aos recursos materiais dos IFP's no que diz respeito a carências de fontes de conhecimentos e para a supervisão das práticas docentes ao afirmar que,

Nos IFP, verificam-se carências em Tecnologias de Informação e Comunicação, nomeadamente na informatização e acesso a redes de pesquisa por professores e alunos, que é necessário para aumentar o acesso ao conhecimento e conseqüente melhoria da qualidade formativa. Os recursos bibliográficos das bibliotecas são frágeis, a capacidade de produção

e reprodução de materiais educativos é escassa e a disponibilização de transportes para ações de formação, monitoria e supervisão junto das escolas e ZIP é insuficiente (MOÇAMBIQUE, 2011, p. 19).

Este quadro parece ainda prevalecente nos diversos IFP's do país, apesar de melhorias realizadas no sentido de reforçar as constatações patentes no parágrafo anterior. O curso forma desde 2014, ano em que colocou os primeiros formados no mercado de trabalho anualmente cerca de 1000 professores (DN3) de Nível 3 (MOÇAMBIQUE, 2020). Da avaliação feita a este curso, constataram-se algumas fraquezas, tanto pedagógica assim como de sustentabilidade financeira, o que fez com que se elaborasse um novo currículo melhorado de formação de professores e o consequente aumento do nível de ingresso, passando, deste modo, a ter como nível de ingresso a conclusão do 12^o ano de escolaridade do ESG (MOÇAMBIQUE, 2020, p. 110).

É com base no exposto no parágrafo anterior que no ano de 2019 é introduzido um novo modelo de formação de professores (formação de professores no modelo 12^a+3 anos). O seu nível de ingresso é a 12^a Classe do SNE e com uma duração de 3 anos de formação presencial no qual se acham incluso um estágio de seis meses. O graduado deste curso terá a qualificação profissional de Professor no Ensino Primário e Educador de Adultos (MOÇAMBIQUE, 2019b). Este modelo de formação tem em vista dar resposta às exigências do novo currículo do Ensino Primário e de Educação de Adultos quanto a expansão da rede escolar e a elevação da qualidade de ensino, uma questão que mina a educação em Moçambique ao propiciar nos futuros professores “uma preparação profissional que os capacite a abraçar, com sucesso, a tarefa de educar o Homem numa perspectiva global” (MOÇAMBIQUE, 2019d, p. 5).

O MINEDH reconhece que “um dos fatores que contribui para a baixa qualidade da educação é a limitada competência de alguns professores, resultante da deficiente base de partida dos programas de formação” (MOÇAMBIQUE, 2020, p. 69). É nosso entendimento, que com a adopção deste modelo se pretende estabelecer uma melhoria na base de partida no processo de formação dos professores primários (dos anos iniciais da EB) relacionado com o nível de ingresso e “contribuir para a profissionalização da atividade docente, entendida como um processo contínuo de construção que começa na formação inicial e se desenvolve ao longo da carreira profissional” (MOÇAMBIQUE, 2019d, p. 5). Em termos profissionais se pretende com

este modelo de formação de professores colocar no Sistema Educacional um profissional “que reúne em si competências de natureza didática e transversal, capaz de criar um conjunto de estratégias de ensino e aprendizagem que permitam ao aluno *aprender a aprender*, e desenvolva, simultaneamente, a sua autonomia” (MOÇAMBIQUE, 2019d, p. 6). A lógica do discurso do aprender a aprender é multifuncional na medida em que

[...] o núcleo definidor do lema “aprender a aprender” reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar. [...]. Ao contrário de ser um caminho para a formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população, enquanto por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites. [...] Assim, o lema “aprender a aprender” desempenha um importante papel na adequação do discurso pedagógico contemporâneo às necessidades do processo de mundialização do capitalismo, pela sua interna vinculação à categoria de adaptação que ocupa lugar de destaque tanto no discurso político-econômico neoliberal como nas teorias epistemológicas, psicológicas e pedagógicas de cunho construtivista (DUARTE, 2006, p. 8 *apud* SANTANA, 2009, p. 6894

É preciso considerar, que a elevação do nível de entrada (do 10º para o 12º ano) nas instituições de formação de professores tem em vista, para além dos fatos arrolados nos parágrafos anteriores, dar resposta ao desiderato do Plano Quinquenal do Governo (2015-2019) para que “os graduados possam responder aos desafios de qualidade da educação em Moçambique” (MOÇAMBIQUE, 2019d, p. 7). No entendimento do MINEDH,

[...] um dos principais fatores que contribui para a baixa qualidade é a limitada competência de muitos professores, a qual é influenciada pelo baixo nível de ingresso dos professores na formação (ela própria, fruto do sistema), pela baixa qualidade dos programas de formação e formadores dos IFP e, ainda, pela insuficiente supervisão e apoio pedagógico no exercício das funções (MOÇAMBIQUE, 2020, p. 29).

Para além do que foi enunciado no parágrafo anterior, constituem outras razões para a mudança do currículo na ótica do MINEDH, a constatação do relatório dos estudos nacionais realizados pelo INDE (2011 e 2013) e internacionais do Banco Mundial onde se constata a existência de um fraco desempenho dos alunos na leitura, escrita e matemática, pois entre 2000 e 2007 na ótica dos estudos do Banco Mundial SACMEQ “a percentagem de alunos que não tinha desenvolvido as competências de leitura e numeração é de 43.5% e 74,2%, respectivamente” ao passo que o relatório do INDE (2013) “constata que apenas 6,3% das crianças que concluíram o primeiro

ciclo alcançaram as competências de leitura e escrita, requeridas nesse nível” (MOÇAMBIQUE, 2019d, p. 7).

Não menos importante nesta reflexão, passados três anos de implementação do modelo de formação de professores no modelo de 10^a+3, constata-se que a maior parte dos formandos (80%) possuíam o nível de 12.^a Classe. Esta crescente procura por parte de candidatos com o 12^o ano de escolaridade cristaliza a definição do novo perfil de entrada nos IFP’s e também se procura corrigir o facto de Moçambique ser o único país da região da África Austral em que o perfil de ingresso em instituições de formação de professores apresenta um baixo nível de escolaridade reforçando, deste modo, a posição do MINEDH na reforma do currículo da formação de professores (MOÇAMBIQUE, 2019d). A título de exemplo, na Namíbia, um país da região Austral de África, “para ser considerado elegível para ensinar o indivíduo precisa possuir um nível equivalente ao requerido para a admissão à Universidade” (UNESCO, 2015, p. 24), que por sinal, é o equivalente ao 12^o ano de escolaridade.

O plano de estudos do curso divide as disciplinas em dois blocos a saber: disciplinas gerais e disciplinas nucleares. As disciplinas gerais “orientadas para o desenvolvimento de competências de comunicação, aprofundamento de matérias do Ensino Primário, domínio da Informática e Métodos de Estudo” ao passo que as disciplinas nucleares são

Orientadas para o desenvolvimento de competências profissionais, construídas considerando os saberes teóricos e práticos relevantes para o professor do Ensino Primário e educador de adultos, com enfoque na prática pedagógica, em contexto escolar. As disciplinas nucleares são profissionalizantes e visam desenvolver competências para ensinar, levando o formando a mobilizar saberes e recursos de organização e resolução de problemas complexos (MOÇAMBIQUE, 2019d, p. 24).

A base da formação de professores vai buscar se alicerçar no paradigma reflexivo que tem como pretensão, tal como advogado pelo plano curricular,

Desenvolver nos futuros professores o espírito crítico e prepará-los para a ação reflexiva sobre/e na prática pedagógica. Este paradigma constitui-se como a base da formação do professor profissional e tem como competências essenciais o saber analisar, saber refletir, saber decidir e saber justificar (MOÇAMBIQUE, 2019d, p. 10).

Esta mudança de paradigma, vai ser eliciado pelo contexto de mudanças rápidas em que nos encontramos mobilizados pelos ditames das agências internacionais de que os currículos precisam se adaptar, e de que “mais do que nunca,

requer professores que reflitam e sejam capazes de se adaptar aos novos desafios e adoptar novas abordagens e pedagogias” (UNESCO, 2015, p. 25). É preciso destacar, que tal como colocado por Freitas (2002 *apud* ARAÚJO; BRZEZINSKI; SÁ, 2020) quando se refere a categoria trabalho de que coloca centralidade na figura do professor como solução para os problemas educacionais, sem olhar para o contexto social e económico em que este se insere. Neste sentido,

A categoria trabalho foi substituída pelas categorias *prática* e *prática reflexiva* (FREITAS, 2002), conferindo centralidade à figura do professor e de sua formação como solução para os problemas educacionais, sem considerá-los na concretude das relações sociais e económicas. (ARAÚJO; BRZEZINSKI; SÁ, 2020, p. 7) [Grifos do autor]

Contudo, podemos notar que, mesmo com esta reforma curricular, não se encontra presente a vontade política de elevar a formação de professores para os anos iniciais da EB (EP), no sentido de que a mesma seja realizada em nível superior, persistindo uma formação em nível não superior e cujos contornos em termos de grau académico ainda não são evidentes quando olhado para os documentos orientadores do processo de formação. Araújo, Brzezinski e Sá (2020) retratam que

À medida que o mundo do trabalho se reestrutura, globalmente, no plano ideológico, se produz uma série de noções e conceitos, que justifica e consolida essas novas relações e o papel do Estado em seu interior: a ideologia neoliberal, que defende o Estado mínimo, enxuto, com gastos reduzidos (ARAÚJO; BRZEZINSKI; SÁ, 2020, p. 6).

O que vai ser demarcado neste ponto, pela extensão do período de ingresso e tempo de formação sem, no entanto, se conferir um grau equivalente ao superior o que do ponto de vista salarial coloca o trabalhador (professor) numa situação de precariedade salarial o que vai se refletir em gastos reduzidos para o Estado. Contudo, o que se pode perceber é que esta formação se realiza em nível não superior, mas possui uma carga horária próxima das oferecidas em curso superior no país. A título de exemplo o Curso de Licenciatura em Ensino Básico apresenta um tempo de contacto de 2708 horas (MOÇAMBIQUE, 2014b) contra os 2700 que adicionado ao tempo de Estágio poderá em parte superar os 2700 pois, tal tempo não é evidente (MOÇAMBIQUE, 2019d). Estes dados sugerem que esta formação barateia a condição salarial do professor e cristaliza a desvalorização desta classe profissional. É preciso destacar que formar professores com mais tempo de formação e em nível superior é fundamental pois, é na universidade onde as pesquisas efetivamente acontecem nos mais variados contextos e o Plano Curricular advoga que ao longo do processo formativo este tem que abrir possibilidades para que o futuro professor seja

um pesquisador das situações de aprendizagem como uma estratégia de dar resposta aos problemas da EB.

Este currículo, diferentemente dos anteriores, considera a realidade dos sujeitos que dão vida a existência da instituição educativa ao estar atento as características dos alunos com suas diferentes particularidades (Necessidades Educativas Especiais e mais). Mas, do ponto de vista prático e de implementação o que já era reconhecido pelos diferentes planos estratégicos, até dos próprios planos curriculares da fraca preparação dos formadores nos IFP's pode imperar o avanço do mesmo tal como descrito, por um lado, e por outro persiste a não clareza sobre a forma como as práticas e os estágios serão realizados e quais é que serão as atividades a serem desenvolvidas de forma particular nas práticas que marcarão o curso a partir do segundo ano do mesmo.

Na proposta curricular, a articulação com a formação continuada que é realizada nas IES não é evidente, sobretudo, na forma como esta será realizada uma vez que as IES estão na alçada do Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional e, não parece evidente que esta reforma tenha tomado a precaução de se envolver estas instituições a olhar pelo quadro de pessoal participante do próprio projeto de alteração curricular, continuando deste modo, com o crónico problema da desarticulação entre a formação inicial e a contínua em Moçambique.

Quanto aos procedimentos de candidatura ao curso do modelo 12^a+3 anos de formação, o edital que abre o concurso de ingresso no ano de 2019 definiu como condições de ingresso ao curso que o futuro formando tenha habilitações literárias de 12^a Classe do Ensino Geral, exclusivamente (MOÇAMBIQUE, 2019b; 2019d) e condicionado a aprovação em exame de admissão (nas disciplinas de Português e Matemática) e realização de uma entrevista obrigatória. Sendo, por outro lado, no ato da respectiva inscrição a menção da língua materna como uma condição (MOÇAMBIQUE, 2019b). Contudo, admitem aos exames de admissão os candidatos cujos certificados apresentem as melhores notas médias (coeficiente de rendimento escolar) na ordem decrescente, até completar o dobro dos efetivos definidos para as Instituições (MOÇAMBIQUE, 2019b), o que quer dizer que se um IFP tem 90 vagas disponibilizadas, são selecionados, com base nestes critérios um total de 180 candidatos aos exames de admissão. Uma vez feita a análise dos documentos dos candidatos, passa-se para outra etapa que inclui a realização de exame de admissão

e entrevistas. Quanto ao conteúdo dos exames e das entrevistas, afirma o MINEDH que o exame na disciplina de Português (avalia-se a compreensão e expressão) e na disciplina de Matemática o edital não elucida o que é que efetivamente se avalia.

O exame destina-se a testar as competências relevantes (oralidade, leitura, escrita, caligrafia e cálculo) para o exercício da docência. No que tange a Entrevista esta tem como propósito, na ótica do MINEDH (MOÇAMBIQUE, 2019b) “aferir a motivação do candidato, assim como o seu interesse em ensinar a crianças e adultos” (MOÇAMBIQUE, 2019b). Uma outra condição para que o candidato possa participar das provas classificatórias no ato da candidatura é que os mesmos tenham idade compreendida entre 17 e 27 anos de idade, a completar até ao dia 31 de dezembro do ano de ingresso ao curso (MOÇAMBIQUE, 2019b; 2019c).

Tabela 5: Carga horária total do curso por semestre incluindo as disciplinas práticas (12^a+3).

Semestre	I	II	III	IV	V	VI	TOTAL
Carga horária total Geral (Contato e Estudo independente)	810	810	810	810	828	-	4.068
Carga horária do tempo de contato	540	540	540	540	540	-	2.700
Horas de práticas*	-	-	72	72	72	-	216
% de Horas Práticas	-	-	14%	14%	14%	100%	-

Fonte: Plano Curricular do Curso de formação de professores do ensino primário e educadores de adultos (MOÇAMBIQUE, 2019d)

* Não está contabilizado o tempo reservado ao estágio profissional, pois o programa não especifica, apenas indica que será realizado em 1 semestre.

Com base nos dados apresentados na tabela 7, e apesar deste currículo valorizar competências, denota-se pouca presença da prática, ainda que reconhecida pelo MINEDH que as mesmas “constituem uma componente importante na formação de um profissional competente e visam desenvolver competências de reflexão sobre a prática pedagógica, através do contacto permanente com o contexto real” por um lado, e por outro, “constituem um espaço de ligação entre os saberes teóricos e práticos” (MOÇAMBIQUE, 2019d) sinalizando, deste modo, que muito menos de ¼ da carga horária total é que é disponibilizada para o efeito apesar, configurando-se a formação como baseada no modelo dos conteúdos culturais-cognitivos em que na ótica de Saviani (2009) o processo formativo vai se esgotar “na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar”. Contrapondo-se deste modo, ao “modelo pedagógico-

didático que realça para a necessidade da formação docente se completar com o efetivo preparo pedagógico-didático” (SAVIANI, 2009, p. 148-149). Porém, é preciso que haja equilíbrio no processo formativo atendendo para as demandas atuais que mobilizam a necessidade de uma formação global e que a componente prática esteja representada com uma carga horária considerável o que contrapõe até o próprio plano curricular. Quanto ao estágio não é possível vislumbrar o tempo que terá de ser investido na formação destes professores. O Plano Curricular apenas indica que será realizado no último semestre do curso e associado a uma atividade final que é um trabalho de final de curso (MOÇAMBIQUE, 2019d).

2.2.3. Perfil do egresso dos cursos formadores de professores dos anos iniciais da EB em Moçambique

Tomando em consideração os três modelos formadores de professores em curso no país, temos paralelamente três perfis de saída, pois as propostas curriculares são diferentes em cada um dos modelos e o perfil do egresso pode ser caracterizado nos seguintes termos, de acordo com os dados presentes na tabela abaixo:

Quadro 6: Perfil de saída dos cursos formadores de professores em Moçambique

Modelo de formação	Nível de saída	Perfil de saída nos cursos formadores de professores	
		Nos âmbitos do saber ser e saber viver juntos e com os outros	No âmbito do saber conhecer e saber fazer
10 ^a + 1 ³²	DN4	-	-
10 ^a + 3	DN3 - Médio	<ul style="list-style-type: none"> Amar as crianças, a si próprio e ao próximo; Ter amor à pátria, promover a cultura de paz, a unidade nacional e o respeito pelos direitos humanos e da criança; Actuar com idoneidade e responsabilidade e de acordo com os princípios éticos e deontológicos da profissão docente; Participar no trabalho colaborativo, na escola e na comunidade e partilhar 	<ul style="list-style-type: none"> Leccionar em escolas primárias completas, proporcionando às crianças experiências educativas significativas e integradas; Utilizar o conhecimento científico na promoção de hábitos de vida saudáveis, prevenção de doenças, preservação do ambiente e uso sustentável dos recursos; Utilizar adequadamente estratégias de desenvolvimento da

³² No plano curricular o perfil de saída é definido com base em três níveis (pessoal e social, conhecimentos científicos e habilidades profissionais) que consequentemente caracterizam as competências docentes a serem desenvolvidas ao longo da formação diferentemente dos outros planos curriculares em vigor no país.

		<p>experiências com colegas de profissão;</p> <ul style="list-style-type: none"> Assumir atitudes responsáveis perante a sua saúde e da comunidade, na prevenção do HIV/SIDA, malária, cólera e outras doenças, e no combate ao consumo do álcool, tabaco e demais drogas. 	<p>autoestima e espírito crítico, de valorização da experiência da criança e dos saberes locais;</p> <ul style="list-style-type: none"> Avaliar o processo de ensino e aprendizagem e administrar dispositivos de remediação de dificuldades de aprendizagem; Utilizar interativamente os materiais de ensino e as TIC's, para o acesso ao conhecimento.
12 ^a + 3	DN3 – Médio?	<ul style="list-style-type: none"> Ter uma boa conduta perante a sociedade; Comunicar com clareza e correção na língua de ensino; Assumir atitudes responsáveis perante a sua saúde e da comunidade; Respeitar os direitos humanos, em geral, e das crianças, em particular; Ter amor à pátria. 	<ul style="list-style-type: none"> Estar habilitado a leccionar no Ensino Primário; Demonstrar um elevado domínio dos conteúdos e metodologias de ensino de crianças e de adultos; Ter capacidade de agir de forma autónoma, criativa e responsável em situações complexas, dentro e fora da sala de aulas; Demonstrar ética e deontologia profissional.

Fonte: Elaboração própria (2020), com base nos Planos curriculares dos cursos de formação de professores (MOÇAMBIQUE, 2012b; 2019d).

O quadro acima indica o perfil dos cursos formadores de professores vigentes em Moçambique atualmente, pelo que em termos de perfil profissional, tal como advogado nos seus planos curriculares, especificamente para o curso de 10^a+1 e 10+3 o graduado terá como qualificação profissional de Professor do Ensino Primário. E, para o graduado do curso de formação de professores no modelo 12^a+3 anos de formação terá a qualificação profissional de Professores do Ensino Primário e Educador de Adulto (MOÇAMBIQUE, 2012b; 2019d). Com os modelos referenciados na seção I e os acima referenciados, notamos que a formação de professores em Moçambique desde a independência foi caracterizada pela existência de uma pluralidade de modelos e duração.

Entre as medidas que estiveram por detrás da implementação de cursos de duração diversos, prevalecendo até os dias de hoje, é a de procurar “responder às urgências quantitativas, impostas pela vontade política de massificar o ensino e que estas não permitiram influenciar mudanças profundas nos professores, por exemplo, no que se refere à transposição da teoria à prática” (NIQUICE, 2017, p. 72). Apesar do país ter experimentado diferentes modelos de formação de professores, no ensino primário moçambicano predominam professores formados nos modelos de formação

de 10^a + 1 ano, o que na ótica do MINEDH correspondem a um universo de 46%. A formação de professores neste modelo irá continuar até ao ano de 2021, mas em um número reduzido prevendo-se que das 38 instituições vocacionadas para formação de professores 11 continuem com o modelo de 10^a + 1 ano e 12 com o curso de 10^a+ 3 anos e em 2022 todas passarão a formar apenas professores com o modelo de 12^a + 3 anos (MOÇAMBIQUE, 2020, p. 110).

2.3. A formação de professores dos anos iniciais da Educação Básica no Brasil

O Artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil (1988) determina que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988), norma que se encontra reafirmada no art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), ao enunciar que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

No sentido de garantir com que o sistema educacional tenha os professores necessários para dar resposta ao instituído na Constituição Federal (1988) e na LDB, que por preferência, as Licenciaturas em Pedagogia são os cursos que oferecem a responsabilidade de formar professores para atuar nos anos iniciais da Educação Básica (EB). Contudo, tal como Gatti et al. (2019) referenciam, a formação docente para os anos finais do Ensino Fundamental e do ensino médio já era exigida com que fosse realizada em nível superior e é, deste modo, que seguindo as tendências internacionais, que “a exigência de certificação superior para a docência em qualquer das etapas da educação, de acordo com a lei, teve grande impacto particularmente na formação de professores dos anos iniciais da escolaridade” (GATTI et al., 2019, p. 106). Atendendo as especificidades da EB e tendo em vista a garantia de um quadro comum de formação de professores, são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do qual as instituições formadoras devem obediência e, estas,

Atribuem às instituições formadoras a competência de definir, no seu projeto institucional de formação, as formas de desenvolvimento da formação inicial

dos profissionais do magistério da educação básica, articuladas às políticas de valorização do magistério, considerando, que essa formação deverá ser ofertada, preferencialmente, de forma presencial (HONÓRIO, 2017, p. 1746).

Apesar de termos assumido que as licenciaturas em Pedagogia, são os cursos que por imperativo legislativo, têm a responsabilidade de formar professores para os anos iniciais da EB no Brasil, isto é, do 1º ao 5º ano (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011; GATTI et al., 2019; BRASIL, 1996; 2006; 2013; 2017) tal não significa que a formação não esteja a ocorrer em nível médio. O Art. 62 da LDB (Lei nº 9.394) admite ainda o funcionamento dos cursos Normais de nível médio (cf. BRASIL, 1996). É nestes dois cenários que podemos situar os contornos da formação de professores dos anos iniciais da EB no Brasil, ainda que fundamentalmente este ocorra em nível superior. Como referenciado por Gatti et al. (2019) ao fazer referência a medida transitória presente na LDB sobre o período de 10 anos para que todos os docentes pudessem passar a ser formados em nível superior fica sem efeito por intermédio da Lei nº 12.014/2009 ao proceder alterações no que diz respeito às habilitações dos profissionais da educação. É neste sentido, que por incumbência do Art. 61 da LDB

Admite [...] que os docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental podem ser habilitados no nível médio ou superior, o que acolhe a permanência de um percentual reduzido de cursos de magistério de nível médio em alguns estados (GATTI et al., 2019, p. 107).

Em nível médio, na modalidade Normal, é regulamentada pela Resolução CEB Nº 2, de 19 de abril de 1999 (BRASIL, 1999a) e com um número de matrículas relativamente inferior quando comparado com os cursos de Pedagogia (Vide a tabela abaixo) o que demonstra, do ponto de vista das políticas de formação docente, uma preocupação do Estado brasileiro para que esta ocorra em nível superior. Ainda assim, tal como apontado por Gatti et al. (2019), há uma tendência ao recrudescimento desta oferta formativa nos últimos anos apesar de que a mesma já se encontrava em extinção, e isto só está sendo possível em virtude da necessidade de pessoal docente para atender a demanda no atendimento a educação infantil.

Tabela 6: Comparativo do número de matrículas e instituições (Ensino Médio magistério e o curso de Pedagogia) no Brasil em 2018³³.

Curso	Matriculados		Nº de Instituições	
	Nº	%	Nº	%
Ensino Médio Normal/Magistério	78.773	9,5	1.073	48,6
Curso de Pedagogia	747.890	90,5	1.137	51,4
TOTAL	826.663	100	2.210	100

Fonte: Elaboração própria com base nos dados dos Censos de Educação Básica e Superior (BRASIL.INEP, 2019b; 2019c)

Com base nos dados patentes na tabela acima, é possível constatar que o *locus* da formação docente se acha majoritariamente no nível superior, tanto em nº de instituições formadoras (51,5% em IES e 48,6% em Educação Profissional) assim como de matrículas. Quando comparados os dois tipos de cursos formadores, podemos perceber que em 2018, 90,5% das matrículas se achavam concentradas no curso de Pedagogia e apenas 9,5% no Ensino Médio Normal. Com estes dados, podemos intuir que a predominância da licenciatura em pedagogia reflete esta como o *locus* principal da formação docente para os anos iniciais da EB no Brasil. O respaldo legislativo para a formação em Licenciatura em Pedagogia é aprovado por intermédio da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituí as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Estas

Aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Entendendo que a mesma está sendo ofertada na sua maioria no Ensino Superior, nos deteremos na formação oferecida neste nível ao longo do nosso trabalho. Contudo, tal como é afirmado por Damasceno, Santos e Nogueira (s.d.) ao se referir sobre a configuração atual da política de formação docente no Brasil entendem que esta

Começou a ser desenhada no ano de 2007, mais precisamente a partir da Lei 11.502/2007, que alterou a estrutura da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, acrescentando às suas atribuições, antes voltadas exclusivamente ao Sistema Nacional de Pós-graduação, a indução e o fomento da formação inicial e continuada de professores da educação básica nas modalidades presencial e a distância. Esta nova atribuição foi

³³ Último ano disponível no início desta pesquisa de forma particular para o Curso de Pedagogia. Ao passo que os dados do nível médio de 2019 já estavam disponíveis, mas para garantir uniformidade no período foram considerados para o Ensino Médio Normal os dados de 2018 e os dados indicam um certo decréscimo tanto em termos de Estabelecimentos, assim como de matrículas em 2019 quando comparado com o 2018.

ratificada pelo Decreto 6.755/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica - Parfor (DAMASCENO; SANTOS; NOGUEIRA, s.d, p. 2).

Esta lei tal como podemos verificar atribui a CAPES “a responsabilidade pela formação de professores da EB cujo objetivo é assegurar a qualidade da formação dos professores que atuarão ou que já estejam em exercício nas escolas públicas” (SOUSA; RAMALHO, 2012, p. 48). É assim que os contornos formativos atuais no Brasil começam a dar a configuração atual.

2.3.1. Princípios gerais da formação de professores no Brasil

A formação de professores do Ensino Fundamental I (parte integrante dos anos iniciais da EB) no Brasil assenta nos princípios pedagógicos assentes no artigo 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 ao determinar que,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

A que mencionar que esta redação da Lei supramencionada foi dada pela Lei nº 13.415, de 2017. Ainda, no quadro das prescrições da Lei citada no seu § 1º, institui que cabe a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração a efetivação da formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. Todavia, o § 3º preconiza que “a formação inicial de profissionais de magistério dará como preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo o uso de recursos e tecnologias de educação a distância” (BRASIL, 1996) e para os professores em exercício, no âmbito da formação continuada bem como da sua capacitação poderá ser providenciada com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância o que vem a ser expresso por meio do § 2º do mesmo dispositivo normativo (BRASIL, 1996).

No quadro dos mecanismos facilitadores do acesso e permanência em cursos de formação docente em nível superior para a atuação na EB de domínio público que a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão os mecanismos facilitadores de permanência e acesso a formação docente (BRASIL, 1996). Ainda assim, tais entes federados

Incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de

iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 1996).

É neste contexto que é aprovado, como uma política de formação docente, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no ano de 2010 por meio do Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, com a finalidade de fomentar a iniciação à docência e melhor qualificá-la através do incentivo à formação docente em nível superior para a Educação Básica e contribuir para a valorização do magistério. São metas do PIBID: inserir os licenciandos no cotidiano das escolas das redes públicas de ensino, atingindo deste modo, diretamente as ações formativas nos cursos de licenciatura, por meio de bolsas vinculadas a projetos de escolas contribuindo para uma melhor articulação entre a teoria e a prática elevando, deste modo, as ações acadêmicas dos cursos de licenciatura (GATTI, 2013).

Esta política constitui uma das mais importantes do Brasil que tem em vista a melhoria da formação de professores ao estabelecer conexão entre as universidades e as escolas da EB, ao proceder a integração entre a teoria e a prática criando, deste modo, práticas interdisciplinares mais significativas (PACHANE, 2018). Se afigura, por outro lado, como parte de uma das diversas ações que tem em vista a manutenção de estudantes na formação inicial, bem como o incentivo para a docência na EB o que nem sempre produz estes resultados. Só para ilustrar, em uma pesquisa realizada por Deimling e Reali (2017) intitulada “o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência, as escolhas profissionais e as condições de trabalho docente” as autoras chegaram a constatação de que, precisamente pelo contato e inserção que o programa possibilita no cotidiano das Escolas da EB “tem levado alguns estudantes a desistirem de assumir a profissão docente, especialmente nesse nível de ensino”.
Acontece que,

Para muitos dos entrevistados, falta aos professores da educação básica, entre outros aspectos, incentivo para sua formação: salários coerentes com a complexidade da atividade que desenvolvem; segurança para o desenvolvimento de suas funções na escola; valorização por parte da sociedade, do Estado e da comunidade escolar; bons planos de carreira; tempo e flexibilidade para a realização do trabalho escolar e objetivos claros sobre suas responsabilidades (DEIMLING; REALI, 2017, p. 12).

Estes aspectos, ao invés de acionarem um interesse pela docência acaba contribuindo para o desinteresse de parte destes alunos ao perceberem a futura realidade que os aguarda, projetando deste modo seu interesse para a docência universitária ou outras áreas. Mas, mesmo assim, “o Programa Institucional de Bolsas para Iniciação Docente (PIBID) tem se destacado como o espaço privilegiado de

efetiva articulação entre teoria e prática na formação dos futuros professores” (PACHANE, 2018, p. 90). Ante a estes resultados, a mesma autora, entende que “apesar do seu significado, o PIBID está em risco de extinção, devido a mudanças nas políticas educacionais no país, e foi parcialmente substituído pela Residência Pedagógica” (PACHANE, 2018, p. 79).

Em 2009, por meio do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, é instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da EB, cuja finalidade foi a de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da EB. Este mesmo dispositivo normativo, acabou disciplinando por outro lado, a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento aos programas de formação inicial e continuada. Ainda neste decreto, preconiza no seu parágrafo único do Art. 7º que a formação inicial de profissionais da EB dará preferência a modalidade presencial, ao passo que a formação contínua dar-se-á por meio de cursos presenciais ou cursos à distância (BRASIL, 2009a).

E, passados seis anos de sua implementação, o Decreto nº 6.755, de 2009 é revogado e em sua substituição é aprovado o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que tendo em vista o atendimento das especificidades do exercício de atividades docentes, assim como dos objetivos das diferentes etapas e modalidades da EB, tanto de formação inicial, assim como continuada deverão no seu desenho e execução privilegiar a formação geral, a formação na área do saber e a formação pedagógica específica (BRASIL, 2016).

2.3.2. A situação atual da formação de professores para os anos iniciais da EB no Brasil

O parágrafo único do Art. 61 da LDB preconiza que a formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da EB, terá como fundamentos:

- I – A presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – A associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – O aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996).

Esta redação foi dada por meio da Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009 que altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação (BRASIL, 2009b). Assim, para a formação destes profissionais, o Art. 65 da LDB estabelece a carga horária mínima de prática de ensino na formação destes profissionais aludindo que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (BRASIL, 1996).

Em 2014, é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, estabelecendo na sua meta 15, a garantia em regime de colaboração entre os ente federados, no período de um ano da sua vigência a elaboração de uma política nacional de formação de profissionais da educação “assegurado que todos os professores e as professoras da EB possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014). De acordo com Saviani (2014) em termos de formação docente o previsto nesta meta é insuficiente em virtude do fato de que a mesma “não assegura a formação centrada em instituições públicas e não garante as condições necessárias à carreira docente e ao exercício do magistério” (SAVIANI, 2014, p. 88). Ainda que se afirme que as medidas nela preconizadas sejam insuficientes não podemos deixar de afirmar que

Em síntese, tais metas do PNE representam o reconhecimento de que ainda são necessárias políticas governamentais que visem criar condições efetivas para que esse profissional se sinta valorizado socialmente pelo esforço que precisa depreender na formação das gerações futuras, na perspectiva do que lhe é demandado pela sociedade contemporânea (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011 *Apud* BARBOSA; FERNANDES, 2017, p. 27).

A tabela abaixo procura evidenciar as possibilidades do alcance desta meta nos anos iniciais da EB. O que podemos constatar é que há uma certa evolução para o alcance da prerrogativa de ter professores com formação específica em nível superior. No ano de sua implementação em 2014 a percentagem de professores sem formação em nível superior nos anos iniciais da EB estava em torno de 35,6%. Pode ser constatado que em 2019 esta cifra reduziu quase pela metade, estando em 19,9% de acordo com os dados do Censo da EB. O que pode imperar para que não se alcance este propósito pode ser a tendência que se registra com a formação em nível médio na modalidade normal, que indica um crescimento desde que em 2013 se

eliminou por Decreto a possibilidade de que a formação pudesse ocorrer apenas em nível superior, tal como pode ser lido pelos dados do Censo da Educação Básica (BRASIL, 2014; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019). Quando comparado os anos de 2014 e 2019, os dados nos indicam uma redução no número de professores graduados sem licenciatura, com formação em nível médio.

Tabela 7: Situação dos professores dos anos iniciais da Educação Básica com formação específica em nível superior no Brasil.

	Ano						% Variação
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	
Nº de professores graduados com licenciatura	541.593	545.878	559.337	566.962	589.585	602.375	10
Nº de professores graduados sem licenciatura	96.692	13.835	13.617	13.671	9.192	31.166	-210
Nº de professores com formação em nível médio	201.117	197.264	189.186	179.451	162.531	116.838	-72
Fundamental	1.575	1.863	1.787	1.653	1.576	1.615	2
% de professores sem formação em nível Superior, Licenciatura	35,6	28,1	26,8	25,6	22,7	19,9	-79
Nº total de professores	840.977	758.840	763.927	761.737	762.884	751.994	-12

Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica (2014; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019)

Para dar resposta a Meta 15 do PNE, é aprovada a Resolução nº 2/2015 do Conselho Nacional de Educação. Esta resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada no Brasil. Um dos aspectos propostos pela Resolução é o estabelecimento de uma articulação entre estas diretrizes e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EB considerando as diferentes etapas (Educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e modalidades (BRASIL, 2015).

As DCN como uma política Educacional, nos seus fundamentos sintetiza “várias legislações das últimas décadas, o que sinaliza cumulatividade, sobre formação de professores ajustando-as às necessidades atuais, embora seus desdobramentos em práticas ainda estejam em aberto, abrindo um leque de possibilidades” (GATTI *et al.*, 2019, p. 46). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em nível Superior de Profissionais da EB define os princípios, fundamentos bem como a dinâmica formativa e procedimentos a serem

observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, assim como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que ofertam cursos de formação de profissionais do magistério para a EB (BRASIL, 2015) constituindo, deste modo, parte dos esforços desenvolvidos no Brasil no sentido de melhor qualificar a formação docente (GATTI *et al.*, 2019, p. 51). É assim que tal como documentado no § 2º destas diretrizes que,

As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes. (BRASIL, 2015).

A formação inicial de profissionais de magistério tal como determinado pelo § 3º do Art. 9º das Diretrizes (2015) e reafirmado pelo § 3º do Art. 62 da LDB preconizam que a formação só pode ocorrer preferencialmente, de forma presencial sendo que de elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural e podendo fazer o uso de recursos e tecnologias de educação à distância (BRASIL, 2015; 1996). É assim, que na ótica do Art. 10 do mesmo dispositivo normativo que a formação inicial vai ser destinada a aqueles “que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” e no curso da sua formação, os estudos devem compreender “a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino” (BRASIL, 2015, p. 9).

2.3.3. Estrutura curricular dos cursos formadores e a Licenciatura em Pedagogia no Brasil

Os cursos de formação de profissionais do magistério da EB, atendendo-se as especificidades por componente curricular ou por campo de conhecimento e ou interdisciplinar estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares. É tomando como referência este pressuposto, que o § 1º do Art. 13, das Diretrizes curriculares preconizam que os mesmos devem ter um mínimo

de 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, divididos em:

I - **400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular**, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - **400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica**, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - **pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas [...]**, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - **200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes**, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015, p. 11). [Grifos nossos]

Para além das atividades práticas que devem acompanhar todo o processo formativo, as Diretrizes Curriculares (2015), no Art. 13, § 6º preveem como uma componente obrigatória a ser incorporada na organização curricular das licenciaturas, o estágio curricular supervisionado, como uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico realizada ao longo do curso (BRASIL, 2015). É um elemento importante no processo de preparação acadêmica na medida em que o aluno, neste caso, o futuro professor vai se preparando para o ingresso na docência com base em sua participação em contextos reais de trabalho. Contudo, as diretrizes supramencionadas indicam apenas o tempo mínimo que deve ser investido nas práticas e estágios, mas não há alusão evidente sobre como é que os mesmos devem ser materializados, relegando esta tarefa as instituições formadoras.

O § 8º do Art. 62 da LDB estabelece que os cursos formadores de professores terão por referência a BNCC (Educação Básica) e terão de ser adequadas a Base Nacional Comum Curricular, cujo prazo definido é de dois anos a contar de 2017, ano de sua homologação. Tendo em vista esta articulação e “o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores” (BRASIL, 2019a, p. 2) são definidas “as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica” e instituída “a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” (BRASIL, 2019a, p. 1) que “deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente” (BRASIL, 2019a, p. 2), o que inclui a formação de professores

dos anos iniciais da EB. Estas diretrizes são instituídas num momento em que nem todas as proposições da Resolução CNE/CP 2/2015 haviam sido concretizadas na plenitude. Corroborando com Gatti et al. (2019) relativamente ao que vem acontecendo com as políticas educacionais no sentido de reconhecimento de que houve esforços políticos em gestões educacionais ao tentar se alcançar atualização formativa dos docentes assim como nas inovações no que tange a práticas educacionais. Tal como as mesmas autoras referenciam,

Observa-se que entre propor políticas formativas para professores e realizá-las tivemos descompassos, hiatos, reformulações sucessivas, que acabam por não conduzir aos efeitos qualitativos desejados expressos nas intenções dos documentos que sustentam as propostas construídas (GATTI et al., 2019, p. 51).

É neste sentido, que Saviani (2009) aponta que “a formação profissional dos professores implica [...] objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função” (SAVIANI, 2009, p.150) o que não é possível aferir. Há um dado bastante importante que é trazido por Gatti (2010) sobre uma pesquisa realizada pela autora, onde parte do mesmo estudo faz a análise dos cursos formadores, das ementas das Licenciaturas, incluindo o curso de Pedagogia. Neste estudo a autora chega a constatação de que é na implantação das licenciaturas que “sua institucionalização e currículos vêm sendo postos em questão” (GATTI, 2010, p. 1359) indicando que não era um problema do período em que ela desenvolveu o estudo, mas que se alicerçava de estudos que haviam sido desenvolvidos décadas atrás e que já indicavam nas licenciaturas vários problemas na prossecução de propósitos formativos a ela atribuídos pela forma autónoma como as instituições formadoras gerem os seus Projeto Pedagógico de Curso (GATTI, 2010).

Ainda na senda da análise das Diretrizes de 2019 (BRASIL, 2019a), importa referir que esta resolução em termos de composição da carga horária dos cursos formadores de professores, mantêm o mínimo de 3.200 (três mil e duzentas) horas, ressaltando o desenvolvimento das competências profissionais expressas na BNC-Formação. É assim, que a carga horária é distribuída, de acordo com o Art. 11, do seguinte modo:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos;

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:

a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora;

b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (BRASIL, 2019a, p. 11).

Novos contornos formativos marcam as DCN no que tange a componente prática, pois podemos perceber com esta nova configuração um certo reforço na valorização da componente prática na formação de professores, recomendada a que esteja presente desde o início da formação englobando três dimensões das competências profissionais docentes (conhecimento, prática e engajamento profissionais) enquanto organizadores do currículo e dos conteúdos segundo as competências e habilidades definidas na BNCC-Educação Básica (*Ibid.* Art. 12). A sua configuração e a forma como vão ser desenhadas estas práticas são relegadas as próprias instituições formadoras tal como ocorreu com as diretrizes anteriores (2015).

Olhando para as Diretrizes Curriculares (2019) constatamos tal como já vinha sendo constatado por Gatti et al. (2019, p. 91) quando afirmam “faltam dados que indiquem como isso se realiza no cotidiano dos cursos” (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011; CÓX; MECKES; BASCOPÉ, 2010 *apud* GATTI et al., 2019, p. 91). Contudo, no Art. 18 desta resolução prevê para os cursos em Nível Médio, na modalidade Normal, o cumprimento das disposições presentes na Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, de forma particular as competências expressas na BNC-Formação, respeitando no que não entrar em contradição com as Diretrizes Curriculares Nacionais específicas instituídas pelas Resoluções CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999, e nº 1, de 20 de agosto de 2003 (BRASIL, 2019a).

Esta Resolução, por outro lado, fixa prazos limites para que as Instituições de Ensino Superior (IES) possam se adequar as disposições normativas por ela instituída, tendo fixado desde a data de sua aprovação, um período de dois anos para que os cursos se conformem com a mesma. Para aquelas IES que já haviam feito as modificações necessárias tendo em vista se adequar ao instituído na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, foi fixado um período limite de três anos para a adequação das competências profissionais previstas nesta resolução (BRASIL,

2019a). A título de exemplo, o Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas que já havia feito as adequações necessárias expressas no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (BRASIL, 2018b) tendo como referencial a Resolução CNE/CP nº 2, de 2015 terá este período para se conformar com o dispositivo normativo, ressaltando-se a possibilidade do término do curso para os que já frequentam com base no exposto na Resolução de 2015. Não se concretizam efetivamente, denotando a precariedade das políticas a olhar pelo tempo em que se sucede uma da outra e antes mesmo de sua avaliação é adotada uma outra que insta os cursos que já estavam em fase de adequação a continuarem com o processo de adequação curricular às normas da Resolução 2/2019.

Não obstante, podemos assumir com Volsi, Moreira e Godoy (2018) que a “[...] adequação curricular orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais tem seu alicerce nas demandas expressas pela reestruturação do capital, pelo estabelecimento das novas relações e necessidades do mercado de trabalho advindo dessa reestruturação” (VOLSI; MOREIRA; GODOY, 2018, P. 133). Neste sentido, “as reformas educacionais no Brasil tiveram como objetivo adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado, reafirmando a centralidade da formação dos profissionais da educação” (CARVALHO; DAMASCENO; MOURA, 2019, p. 182) para a formação da mão-de-obra para o trabalho produtivo. O que se sucede neste caso é que o “O trabalhador além de envolvido fisicamente com a atividade, deve buscar soluções criativas para tornar mais eficiente seu trabalho. O saber e o fazer do trabalhador são apropriados e ele deve pensar e agir para o capital, para a produtividade” (ZAGO, 2010, p. 97). O mesmo vai se sucedendo com as reformas que foram sucessivamente instituídas em Moçambique.

O sentido destas reformas, tanto no Brasil quanto em Moçambique tem o seu marco inicial na década de 1990 e vem assinalando tal como podemos perceber pelas DCN (Brasil) e pelos planos curriculares (Moçambique) por “um empreendimento visando à elevação da força de trabalho e da qualidade de ensino nos sistemas e nas instituições educativas”, mas também no cerne de suas preocupações tem como pretensão “garantir as condições de promoção da competitividade, de eficiência, e de produtividade demandadas e exigidas pelo mercado e pelo capital produtivo” (OLIVEIRA, 2009, p. 241 *Apud* ENS et al., 2016, p. 146).

Todos os cursos de licenciatura criados para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas na quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos estão, em tese, estruturados com base nesta disposição normativa do Conselho Nacional de Educação brasileiro (BRASIL, 2006) tal como obriga o Art. 9º da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.

Contudo, a que se pontuar que a configuração normativa do curso de pedagogia sinaliza que este tem “amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 49) da educação infantil e dos anos iniciais da EB no Brasil e cuja problemática é evidenciada por um estudo desenvolvido por Oliveira (2004) antes da introdução das diretrizes curriculares do curso de pedagogia (OLIVEIRA, 2004 *apud* NOGUEIRA, 2017) no qual reflete sobre a identidade do pedagogo do qual revela a crise central de sua identidade profissional assim como de definição de sua atuação profissional que vem derivada das múltiplas atribuições dadas a este profissional o que para Nogueira (2018),

Em função de uma frágil formação, o pedagogo tem a profissão precarizada e a falta de identidade profissional materializada pelo amplo raio de ação no âmbito das instituições escolares e não escolares acarreta o convívio com baixa-estima social provocada pela desvalorização salarial (NOGUEIRA, 2018, p. 60).

2.3.4. Perfil do egresso dos cursos formadores de professores dos anos iniciais da EB no Brasil

Como afirmamos na presente Seção, com base nos dados expressos na tabela 9 de que há uma tendência a extinção da formação do magistério na modalidade Normal, apesar de Gatti et al. (2019) ter indicado que há uma tendência ao seu ressurgimento. As análises das autoras são feitas com base nas estatísticas fornecidas pelo Censo Escolar, com particular realce para as instituições tuteladas pelos estados. Estas análises são reafirmadas pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013) ao alterar a LDB (1996) para dispor sobre a formação dos profissionais do magistério ao permitir, do ponto de vista legal com que a formação volte a ocorrer em nível médio, na modalidade Normal num contexto em que a LDB preconizava que ocorresse apenas em nível superior. O que revela um quadro bastante preocupante, pois no entender de Minto e Muranaka (2002 *apud* GOMES,

2011) “não existe a necessidade de deslocar a formação das instituições superiores. O importante é garantir a boa qualidade dessa formação, e o deslocamento em si não dará esta garantia” não parando por aí, a autora avança ainda mais ao assumir que se “a qualidade dos programas para egressos dos cursos que não as licenciaturas plenas, sendo que a própria licenciatura não dá conta, que dera cursos desvinculados desta” (GOMES, 2011, p. 106).

Mesmo assim, o curso de pedagogia é o que apresenta o maior número de vagas e estudantes matriculados, indicando, deste modo, que é estatutariamente o mais importante na formação dos professores para os anos iniciais da EB no Brasil. Por este motivo, podemos perceber que o Art. 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura estabelecem que o curso de pedagogia é o curso que forma em nível superior professores para os anos iniciais da EB, especificamente dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 7: Principais documentos balizadores da educação e formação de professores em Moçambique e no Brasil por ordem cronológica.

DOCUMENTOS	
MOÇAMBIQUE	BRASIL
MOÇAMBIQUE. ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA. Lei n.º 6/92 de 06 de maio. Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação. BOLETIM DA REPÚBLICA [da] República de Moçambique. Maputo, 06 mai. 1992.	BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de dezembro de 1996.
MOÇAMBIQUE. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Plano curricular de formação de professores para o Ensino Primário. INDE/MEC: Maputo, 2006.	BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006.
MOÇAMBIQUE. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Plano curricular: curso de formação de professores do ensino primário. INDE/MINED: Maputo, 2012 (testagem).	BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014.
MOÇAMBIQUE. ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA. Lei n.º 18/2018 de 28 de dezembro. Estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação na República de Moçambique. BOLETIM DA REPÚBLICA [da] República de Moçambique. Maputo, 28 dez. 2018.	BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP 2/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015.
MOÇAMBIQUE. CONSELHO DE MINISTROS. Decreto n.º 79/2019 de 19 de setembro. Aprova o Regulamento da Lei do Sistema Nacional de Educação. BOLETIM DA REPÚBLICA [da]	BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação

República de Moçambique. Maputo, 19 set. 2019.	Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de maio de 2016.
MOÇAMBIQUE. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO. INSTITUTO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. PLANO CURRICULAR: Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos. 1 ed. MINEDH/INDE: Maputo, 2019.	BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP 2/2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2019.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020), com base nos documentos consultados.

Em Moçambique as propostas de formação docente são definidas centralmente por intermédio de currículos de formação docente cabendo as instituições de formação a tarefa de sua implementação. O mesmo cenário não é possível de afirmar para o contexto brasileiro, pois neste as instituições formadoras tem a autonomia no desenho curricular (ainda que respeitem o estatuído pelas diretrizes curriculares nacionais e respeitadas as diretrizes curriculares específicas de cada curso) permitindo, deste modo, com que se respeite as especificidades dos locais em que os cursos formadores são/serão implementados o que possibilita com que questões locais sejam tomadas em consideração nos processos formativos, o que não é possível em Moçambique, ainda que este país apresente uma diversidade cultural o que demandaria currículos formativos que respeitem esta diversidade tomando em conta os futuros campos de atuação destes profissionais.

2.4. A formação de professores e sua relação com o contexto da economia mundial e formação de trabalhadores

Neste item, analisamos as reformas que foram instituídas e que caracterizam o contexto atual da formação de professores nas duas realidades estudadas. Situa as análises das reformas na formação de professores como uma tendência global associada às exigências dos organismos internacionais (como é o caso do Banco Mundial, UNESCO etc.) com forte interesse na educação cujo propósito é acolher o processo de globalização ou de mundialização da economia. Estes organismos assumiram uma expressiva função “no processo de mundialização do capital a partir do final do século XX e início do século XXI, principalmente no que se refere à reforma

da educação, em especial às políticas de formação para o trabalho docente” (MACEDO, 2013, n.p.).

A centralidade que o Banco Mundial, por exemplo, coloca na Educação Básica e, conseqüentemente da necessidade da formação de professores se encontra atrelada a ideia de “ser considerada um instrumento que propicia o crescimento econômico e a redução da pobreza, capaz de concretizar as reformas estruturais para expansão do capital”. Contudo, este interesse deriva do fato de se considerar a educação como “o carro-chefe para o desenvolvimento e a modernização, explicando que a sua ausência seria responsável pelo subdesenvolvimento” (CASAGRANDE; PEREIRA; SAGRILLO, 2014, p. 496). É para a concretização deste projeto, que a formação de professores toma corpo de seus interesses.

[...] a formação de professores da Educação Básica se reafirma nesse contexto como caráter de urgência para ser modificada em atendimento às novas demandas do mundo do trabalho, inserida, portanto, no projeto de educação que o capital está a produzir nessas primeiras duas décadas do século XXI (VOLSI; MOREIRA; GODOY, 2018, p. 126).

No bojo desta análise procuramos identificar os postulados de base para as últimas reformas na formação de professores tanto de Moçambique quanto do Brasil. A pretensão desta encontra eco em Maues (2003, p. 90), pois procurarmos “a partir dessa lógica [...] identificar os postulados de base da reforma, o quadro conceitual, os aportes metodológicos que vem dando suporte ao processo”. A educação, neste sentido, influi como um dos importantes parceiros no movimento da acumulação do capital motivo pelo qual ela não se isenta “na paisagem social e econômica do planeta terra [e o] seu papel e suas funções passaram a ser questionados e a educação passou a ser apontada como um dos elementos fortes dessa etapa de mudanças” (MAUES, 2003, p. 90).

A prioridade dada à Educação Básica impõe uma revisão da formação docente na perspectiva de instaurar processos de mudança no interior das instituições formadoras de modo que, por meio da formação docente, a escola básica se incorpore aos atuais interesses do capital (CASAGRANDE; PEREIRA; SAGRILLO, 2014, p. 499).

Ainda na ótica dos mesmos autores,

Esse cenário é regido pela nova ordem mundial e expõe um conjunto de modificações pautadas na globalização da economia. No campo educacional, a adoção da nova ordem se fundamenta na ideia de modernização e na reconfiguração das relações de trabalho, o que recomenda outro perfil para a educação escolar e baliza o encadeamento das transformações no campo educacional determinadas pelo poder econômico (CASAGRANDE; PEREIRA; SAGRILLO, 2014, p. 499).

Das análises feitas pelas diferentes transformações que foram realizadas pelos dois países desde a década de 1990, podemos constatar que as inovações que são veiculadas nos Planos Curriculares dos cursos de formação de professores (em Moçambique) e das DCN (no Brasil) espelham as “inovações” advogadas, em que por um lado vai ser caracterizada pelo carácter técnico-científico e do mundo do trabalho quando estabelecem exigências dos modos de se constituir a profissão docente que é ser alicerçada pelo discurso da competência e da habilidade que é o que podemos verificar nos documentos orientadores quando se debruçam sobre como é que a formação dos professores deve ser constituídas nas duas realidades estudadas.

Neste “novo” processo econômico, a globalização ou mundialização como afirma Maues (2003) constitui uma nova fase da internacionalização do capital que busca aplicar os princípios da economia liberal ou de mercado à escala planetária. Como afirmado pelo autor mencionado anteriormente, no sentido de dar resposta a esta tendência,

As reformas educacionais, cada vez mais, ganham um carácter internacional e isso pode ser bem compreendido quando as entendemos como uma forma de globalizar também esse setor. Desse modo a formação de professores tem sido uma tônica em todos os países, como uma maneira de evidenciar a importância do desempenho educacional para o crescimento econômico, o que em tese depende da atuação dos profissionais da educação. A “universitarização” seria uma forma de qualificar melhor essa formação e encaminhá-la para a profissionalização; representaria um aprofundamento dos conhecimentos e um maior domínio no exercício da função (MAUES, 2003, p. 99).

Todas as transformações que são feitas no âmbito da formação de professores (em Moçambique e no Brasil) no contexto atual nas duas realidades em estudo tem como resultado as exigências do capitalismo em que suas tônicas residem na ideia de competência e habilidades tal como temos estado a apresentar neste texto. Entendemos que formar professores hoje se reveste de capital importância no sentido de que espelha a relevância deste na formação de mão-de-obra (formação e capacitação das pessoas), ou seja, de trabalhadores. Esta metáfora vai ser relevada pelo sentido da acumulação flexível que “se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo” (HARVEY, 1992 apud ZAGO, 2010, p. 91) e a escola não se alheia a este fenómeno, por este motivo a figura do professor é central e o discurso vai ser construído a partir da ideia de competência e habilidade do qual indicamos fazerem parte das reformas curriculares na formação de professores nas duas realidades estudadas sob o signo de que “professores flexíveis [...] formariam trabalhadores flexíveis – disponíveis no

mercado da força de trabalho a baixo custo e sem direitos trabalhistas” e com base nesta pretensão “a escola ofereceria o solo para a produção de competências que aumentariam as qualidades do trabalhador e sua potência de venda de si mesmo” (DECKER; EVANGELISTA, 2019, p. 9) por um lado, mas por outro, pelo fato de que “as escolas estão intimamente ligadas à preparação da mão-de-obra para o mercado de trabalho, toda esta reestruturação no mercado de trabalho as afeta profundamente” (ZAGO, 2010, p. 98). É neste sentido que,

O papel do professor é fundamental e a sua formação assume uma função central nas políticas educacionais. Esse profissional precisa ser preparado para contribuir com o ajuste da educação às exigências do capital, devendo para tanto ser formado de acordo com o “pensamento único” desse receituário ideológico. Desta forma, “é o mundo econômico que vai determinar os conteúdos de ensino e atribuir sentido prático aos saberes escolares” (Ramos, 2001). As reformas internacionais, dentro dessa lógica, podem servir para, na realidade, submeter a formação à racionalidade que facilita uma dominação, com a quebra de toda a resistência, por meio da formação de indivíduos que respondam como autômatos às exigências do mercado, mas que não tenham desenvolvido as capacidades críticas que contribuam para buscar a utilização dos conhecimentos como uma forma de emancipação (MAUES, 2003, p. 108).

2.5. O contexto atual da formação inicial de professores para os anos iniciais da EB em Moçambique e no Brasil: considerações

Ao longo desta seção procuramos elucidar, como é que se constitui o início da profissionalização docente em Moçambique e no Brasil, cujo marco inicial se dá pela formação inicial. A formação para o magistério da EB se coloca como meta a ser implementada pelo Estado enquanto uma política pública com contornos diferentes quando olhado para as características dos dois países, onde por um lado temos o Brasil com transformações que permitem com que esta ocorra preferencialmente no nível superior e, em Moçambique, ainda que tenha sofrido reformulação (que entrou em vigor em 2019) mantém a concepção de formação de professores dos anos iniciais da EB em nível não superior, com um nível de ingresso paralelo ao do Brasil (12º ano de escolaridade), mas investindo imperiosamente um período de três anos para que se possa tornar professor dos anos iniciais da EB e com mais de 4.000 horas de estudo no processo formativo. São refletidas as principais tendências presentes no processo atual de formação de profissionais para o magistério dos anos iniciais da EB.

A análise da imagem da formação de professores nos dois contextos permite afirmar que, as condições, as características dos processos formativos alicerçada nas políticas de formação produz diferenciações nos contornos formativos quando analisadas as duas realidades. Ainda que em termos de modelos, tenha uma estrutura diferente de concepção e de formação de professores, é possível constatar que a legislação educacional dos dois países vai acompanhar estas diferenças. No Brasil temos uma legislação educacional voltada para a formação dos professores, assim como da valorização dos profissionais de educação bastante complexa e detalhada quando comparada com o contexto moçambicano. Contudo, é possível perceber uma certa modificação da legislação educacional nos dois países tanto no que toca a formação, assim como na organização dos seus sistemas de ensino. Uma adequação que tem sido realizada tendo em vista atender os interesses do contexto atual de transformação da sociedade.

Este movimento, por um lado é influenciado pelas dinâmicas do mercado de trabalho, mas também pelos organismos internacionais que cuidam das políticas educacionais por meio de suas propostas de apoio ao sector de educação e por meio dos estudos que são desenvolvidos por estas entidades (UNESCO, 2015).

Cabe, porém, considerar a análise de Peroni (2003), que entende esse processo como resultante da hegemonia neoliberal e como demonstração de 'que os setores vinculados ao capital têm uma proposta de sociedade e de educação. Essa proposta é, também, veiculada pelos organismos internacionais através de suas orientações políticas para os países periféricos' (PERONI, 2003, p. 93 *apud* FALCÃO; CALDAS, 2018, p. 154).

O interesse pela escola que é fomentado por estes organismos quanto ao desenvolvimento econômico dos países em desenvolvimento se dá “na medida em que essa se atualiza e se qualifica para inserir no mercado de trabalho indivíduos flexíveis e plenos das competências necessárias ao novo mundo globalizado” (SANTANA, 2009, p. 6893). Neste sentido, esta ideologia vai impactar diretamente no responsável para dar seguimento a este projeto na escola - o professor, instando a que estes sejam flexíveis que por sinal vai ser demandado pela pedagogia das competências. A ideia é a de que “professores flexíveis [...] formariam trabalhadores flexíveis – disponíveis no mercado da força de trabalho a baixo custo e sem direitos trabalhistas” (DECKER; EVANGELISTA, 2019, p. 9).

Neste sentido, na ótica dos mesmos autores e tal como enunciamos neste texto “a escola ofereceria o solo para a produção de competências que aumentariam as

qualidades do trabalhador e sua potência de venda de si mesmo” (DECKER; EVANGELISTA, 2019, p. 9).

Das análises realizadas, pode-se constatar que a Lei do SNE (Lei n.º 18/2018) em Moçambique, que é a lei geral que rege a Educação é o único instrumento regulador da estrutura educacional e a mesma reserva um artigo voltado a formação de professores, indicando apenas os modelos formativos e o tempo que deve ser dedicado para esta formação (MOÇAMBIQUE, 2019a). As normas específicas de formação de professores aparecem nos planos curriculares ao passo que no Brasil para além da LDB que pode se afigurar como a Lei Geral que regula a Educação, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais de formação como um documento específico que orienta como é que deve ser estruturado o processo de formação de professores.

É evidente que a formação em Moçambique ocorre atualmente em nível básico, médio e superior. Em nível superior não muito aceito pelo MINEDH como já afirmamos nesta Seção. No Brasil ocorre em Nível médio, na modalidade Normal e em nível superior. Diferentemente do contexto brasileiro, em Moçambique a formação de professores para os anos iniciais de escolaridade é efetuada, preferencialmente, em Institutos de Formação de Professores (em nível básico e médio) e a formação de professores para o Ensino Secundário nas instituições de nível superior (as que oferecem licenciaturas). Enquanto no Brasil se olha na possibilidade de se repensar a formação de professores em nível superior que vai sendo apontado por estudos e pesquisas (HONÓRIO *et al*, 2017) em Moçambique este movimento produziu melhoria no nível de ingresso para a formação destes profissionais apenas (12º ano de escolaridade) com uma formação de três anos “uma licenciatura precária”, mas que não é evidente no plano a equivalência desta formação e nem indica se esta formação produziria melhoria em termos salariais (quando comparado com graduado no modelo 10ª+3 anos), o que pode se afigurar como uma melhoria formativa atendendo que os formandos terão mais tempo de formação, mas uma marca na precariedade salarial docente o que pode reverberar para a valorização social do mesmo.

Em termos de proximidades nos dois contextos, podemos afirmar que destino comum é que na década de 1990 inúmeras foram as reformas que se sucederam no que tange a educação por intermédio da democratização da sociedade que se corporizava em Moçambique dada pela reforma constitucional de 1990 e no Brasil dois anos antes, sob a forma de redemocratização da sociedade, por meio da reforma

constitucional de 1988. Estes movimentos não foram alheios as conferências internacionais de educação que foram realizadas em Jomtien, na Tailândia (1990) bem como a de Dakar, no Senegal (2000) e de Incheon, na Coreia do Sul (2015) sobre a Educação Para Todos (EPT), o reforço do compromisso do alcance dos objetivos e metas da Educação Para Todos (EPT) e o compromisso de assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover a oportunidade de aprendizagem ao longo da vida, respectivamente. Isso vai determinar demanda por mais professores. É neste sentido, que para dar resposta aos objetivos traçados para cada uma destas conferências, a formação do professor se reveste de capital importância, pois é este que em última instância irá dar corpo a estes compromissos. Porém, podemos afirmar que tais pareceres estão de alguma forma vinculados as propostas do Banco Mundial e ao atendimento das demandas do capital, pois

As propostas do Banco Mundial para a educação visam, pois, atender às demandas do capital, vinculando a educação ao mercado de trabalho, razão por que consideram necessário ensinar (docentes) e adquirir (discentes) as competências que possibilitarão o desenvolvimento de aptidões, valores e atitudes, de acordo com as novas demandas de reprodução técnico-científica e ético-política do capital, portanto, formando trabalhadores adaptáveis, capazes de adquirir novos conhecimentos sem dificuldades e, acima de tudo, atendendo à demanda da economia (RODRIGUES, 2015, p. 132).

As proposições retro mencionadas guardam simpatia com as da OCDE cuja ligação encontra eco na Teoria do Capital Humano (TCH) cujas expectativas são colocadas sob os ombros do professor esperando-se, deste modo, com que estes “atuem como pesquisadores e solucionadores de problemas, refletindo sobre sua própria prática e assumindo maior responsabilidade por seu próprio desenvolvimento profissional” (OCDE, 2006, p. 103) o que coloca o professor como “‘uma espécie de empreendedor’ a quem cabe investir, pessoalmente, em sua qualificação” (DAVENPORT, 1999; PIRES, 2005 *apud* MENDONÇA RODRIGUES, 2018, p. 117). Estas proposições são possíveis de encontrar tanto nas propostas formativas de Moçambique quando do Brasil, ainda que os tempos e os modelos formativos sejam diferentes.

Para o caso brasileiro um avanço no sentido de inclusão no que toca as políticas públicas e gestão de educação (BRASIL, 2015) que pode ser encontrado nos programas curriculares enquanto documento de ação específico da sala de aulas, a questão dos direitos humanos e a educação especial ao que me parece a olhar pela carga horária específica presente nos programas de formação não são indicadores de que a estratégia possa dar melhoria no processo de inclusão, mas é um avanço pois

a disciplina de Necessidades Educativas Especiais presente nos programas de ensino prevê a discussão de uma multiplicidade de necessidades o que não é possível dar resposta em um semestre de estudos e outra questão tem a haver com a implementação destes programas ao que me parece e é tónica presente no currículo de formação de professores de que os formadores não tem preparação para a docência nestas unidades e de forma particular dos conteúdos específicos, mantendo as velhas metodologias de ensino e os problemas do passado (MOÇAMBIQUE, 2012b; 2019d).

É possível notar nos dois contextos, com base nas reformas instituídas em 2019 (cf. BRASIL, 2019; MOÇAMBIQUE, 2019d), uma tendência a maior valorização da componente prática nos dois contextos e a autonomização dos alunos vai sendo considerada como um ideal a ser seguido pelas propostas que são trazidas nos documentos orientadores para a formação de docentes cuja base reside no paradigma reflexivo. Entretanto,

A qualidade dessa formação e a sua efetivação em transformações das práticas de ensino e aprendizagem também passaram a ser um tema de grandes preocupações, uma vez que, na ponta desse processo, estão as exigências sociais e econômicas mais amplas de produção de um indivíduo capaz de compreender, agir e propor mudanças no contexto global e neoliberal em que está inserido (MAZZEU, 2009; TOMMASI; WARDE; HADDAD, 2009 *apud* BARBOSA; FERNANDES, 2017, p. 25).

Ante as vantagens da formação em nível superior pela possibilidade que este nível propicia ao formando, e enquanto no Brasil se regista uma avanço na extinção na formação em nível médio, Moçambique continua pensando em processo formativo docente que se dá em nível não superior apesar da carga horária total do curso ser igual ou superior ao que é exigido como mínimos em formação superior no Brasil e em Moçambique, o que no nosso entender pode se afigurar pela sua configuração como “uma licenciatura precária”. Fica patente com este dado que caminhamos de forma bastante tímida na valorização docente, quer em termos salariais assim como formativos. Enquanto no Brasil sinalizações neste sentido foram dadas no início do Século XX, mas com sua concretização a ganhar maiores possibilidades nos finais dos anos 1990 e com recuos em períodos subsequentes (GATTI et al., 2019), Moçambique ainda não valoriza a formação neste nível atentando para o facto de que todos os professores com o nível superior são remanejados para o Ensino Secundário (equivalente ao Fundamental II e Ensino Médio no Brasil).

Observa-se, em termos de proximidades, que tanto em Moçambique assim como no Brasil com base nas suas últimas propostas de alteração as normas orientadoras da formação de professores, que por sinal são de 2019, uma tendência tal como referido por Gatti et al. (2019) ao fazer a análise de estudos feitos no âmbito dos aspectos das formações para professores e professoras em alguns países na América Latina e Brasil a tendência em incluir

A ideia de professor-pesquisador como sustentáculo para a formação de professores vai aparecer com maior frequência, mais recentemente, nem sempre com clareza conceitual, perpassando documentos e textos variados em diversos países, inclusive no Brasil (GATTI et al., 2019, p. 81).

No que toca as propostas curriculares, podemos constatar, na mesma senda da Gatti e colaboradores (2019), que o Brasil “têm orientações curriculares de carácter geral, sem detalhar conteúdos propriamente ditos, sem definir padrões de referência detalhados”. Este facto pode ser destacado nas diretrizes curriculares para a formação docente no Brasil, manifestando-se de forma diferente para Moçambique. Cabendo, neste caso “às diferentes instituições formadoras definir seu currículo e os conteúdos a serem tratados nas diferentes disciplinas” o que vem a fazer, na ótica das mesmas autoras, com que encontremos “perspectivas de formação muito variadas: ora de natureza teórico-abstrata (algumas conflitantes entre si), ora de carácter mais prático, ora marcadas por uma visão relativa a padrões culturais, ora mais tecnicista e mecânica” (GATTI et al., 2019, p. 90) o que faz com que a formação docente não apresente organicidade em todo o país.

Ao longo deste exercício analítico nos questionamos, o que se pode encontrar em comum entre as propostas formativas de Moçambique e do Brasil? Em termos de intenção as duas propostas formativas têm em vista prover professores nos anos iniciais da EB por um lado, e por outro, melhorar a qualificação desta educação atendendo aos resultados que vão sendo constatados nas avaliações (quer seja nacionais ou internacionais) e estudos que são realizados por estes dois países em que reconhecidamente assumem que neste nível existem problemas de qualidade e não só, mas também pelas preocupações demonstradas nos documentos orientadores de base para a formação docente que evidenciam um preocupação com uma formação baseada em competências (BRASIL, 2019; MOÇAMBIQUE, 2019d), que podemos entende-la como a “capacidade de agir eficazmente em determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999 *apud* GOMES, 2011, p. 111; *apud* CASAGRANDE; PEREIRA;

SAGRILLO, 2014, p. 503). Este novo figurino busca remeter a figura do professor numa nova empregabilidade onde cabe ao professor enquanto um assalariado assumir “a responsabilidade pela aquisição e manutenção de suas próprias competências” uma empregabilidade que vai consistir em levar o professor a “se manter em estado de competência, de competitividade no mercado” (LUDKE; BOING, 2004, p. 1167).

Destaque-se que na perspectiva “da pedagogia das competências, a educação é percebida como informação e instrução, com recorte reprodutivista, mensurável, pragmatista” (LUZ; MELLO; CRISTOFOLI, 2007, p. 45). Precisa clarificar que a utilização da pedagogia das competências na formação de professores está vinculada às exigências das indústrias e dos organismos multilaterais (MAUES, 2003, p. 106).

[...] a formulação de competências ocorre pelo fato de os novos processos de produção demandarem do trabalhador não somente o conhecimento técnico, mas também a valorização dos saberes construídos na prática, colocados como atributos subjetivos postos em jogo na realização das atividades profissionais, identificando que a emergência da noção de competência está fortemente associada a novas concepções do trabalho, agora baseado na flexibilidade e na reconversão permanente em que se inscrevem atributos como autonomia, responsabilidade, capacidade de comunicação e polivalência, de modo que o trabalhador mobilize conhecimentos técnicos e tácitos para “ [...] resolver problemas e enfrentar os imprevistos na situação de trabalho” (DELUIZ, 2001, p. 3). O que importa são os resultados no processo produtivo (CASAGRANDE; PEREIRA; SAGRILLO, 2014, p. 504).

Neste sentido, na ótica de Luz, Mello e Cristofoli (2007),

A formação do professor torna-se pragmatista, simplista e prescritiva, pois, [...] está ligada a um projeto de sociedade neoliberal e às orientações do Banco Mundial, com ênfase nos resultados, nos padrões de rendimento, na relação custo/benefício, vinculando educação e produtividade, ‘uma visão puramente economicista’ (2002, p. 72). (LUZ; MELLO; CRISTOFOLI, 2007, p. 45).

A despeito das últimas propostas curriculares (do ano 2019) preconizadas pelos dois países denota-se claramente a continuação de um movimento que remonta aos anos 1990 em que a presença nas políticas educacionais dos organismos internacionais e o seu papel no desenho de novas definições para o papel da escola e dos professores do terceiro mundo. Nesta presença,

[...] observa-se a preocupação em criar novas definições para a escola dos países de terceiro mundo, com propostas que vão desde os conteúdos a serem ensinados até o modelo de formação dos seus professores [...]. Efetiva-se um deslocamento do protagonismo da comunidade escolar no trabalho educativo, passando este a ser definido por especialistas em instâncias superiores, restando não apenas aos docentes, mas à escola como um todo, o papel de meros executores de tais ‘orientações’

internacionais (BEGO, 2016 *apud* FLORENCIO; FIALHO; ALMEIDA, 2017, p. 310-311).

Quanto as distinções entre estas duas realidades vão ser evidenciadas pelo: lócus de formação de professores que vai preferencialmente ocorrer em Institutos de Formação de Professores (IFPs) para o caso de Moçambique (com formação em nível básico e médio), mas para o Brasil, a mesma ocorre preferencialmente em universidades apesar de que se podem encontrar resquícios de formação em nível médio com quantidade de cursos bastante reduzidos quando comparados com as licenciaturas. Reafirmamos que é central e importante que os professores dos anos iniciais da EB se formem em nível superior tal como pontuado por Gatti et al. (2019) pois, só assim é que é possível na perspectiva da mesma autora e da qual nós pactuamos de que se forme o cidadão de tal forma que estes explorem plenamente o exercício da cidadania responsável. A importância da formação universitária dos professores como uma necessidade da função educativa e tal como ela deve ser vista pois,

A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e **abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, uma vida sentimental comum e um espírito comum nas aspirações e nos ideais** (AZEVEDO et al., 2010, p. 59-60 *apud* GATTI, 2013, p. 57). [Grifos nossos]

Para a situação concreta de Moçambique seria desejável que a formação de professores ocorresse no ensino superior, pois só neste nível é que a educação é considerada para além do ensino. A educação no ensino superior é considerada também como um campo de pesquisa e da extensão, por este motivo “são as principais instituições de produção do saber” (BOURDONCLE, 1993 *apud* MAUES, 2003, p. 100) e os professores não podem se alhear de ter um ciclo de estudos nestas instituições qualquer que seja o nível em que estes ensinam pelas possibilidades que indicamos. A escola qualquer que seja o nível deve conseguir fazer este trabalho junto das suas comunidades para que de facto o que vem sendo desenvolvido nela seja considerado útil para as comunidades onde elas se encontram inseridos, pois

[...] à educação superior cabe a tarefa de organizar a cultura superior como forma de possibilitar que participem plenamente da vida cultural, em sua manifestação mais elaborada, todos os membros da sociedade independentemente do tipo de atividade profissional a que se dediquem (SAVIANI, 2014, p. 70).

SEÇÃO III - OFERTA FORMATIVA, FORMAÇÃO E ESCOLHA DOCENTE

3.1. À guisa de considerações iniciais

Procuramos nesta seção aferir as variáveis de oferta pela formação de professores para os anos iniciais da EB por um lado, e por outro identificar as concepções dos formandos do Instituto de Formação de Professores e da Universidade Federal do Amazonas face a escolha pelo curso, permanência e a vitalidade da formação no contexto da EB nas duas instituições analisadas. A análise dos dados desta seção subdivide-se em dois momentos. No primeiro momento, analisamos as variáveis de oferta pela formação de professores para os anos iniciais da Educação Básica em Moçambique e no Brasil, por meio dos dados oficiais, onde nos debruçamos sobre a configuração da oferta formativa para a docência dos anos iniciais da educação básica, tomando como referência o período que vai de 2013 – 2018. Era nossa intenção abarcar nesta análise o ano de 2019, mas por conta da dificuldade em obter dados do lado moçambicano para este ano decidimos pela sua exclusão.

Assim sendo, trazemos a discussão os dados sobre as condições de oferta desses cursos, a evolução do número de instituições que oferecem o curso, os aspectos relativos a distribuição dos cursos presenciais de formação docente, o número de vagas oferecidas, candidatos inscritos e ingressos nos cursos formadores de professores, matrículas em cursos presenciais de formação de professores, a situação dos concluintes dos cursos presenciais de formação de professores e, por fim, neste primeiro momento, a variação do nº de estudantes matriculados e desistentes. No segundo momento, identificamos por meio da aplicação de um questionário, as concepções dos formandos do IFP de Chitima e do Curso de Pedagogia da UFAM face a escolha pelo curso, permanência e a vitalidade da formação no contexto da Educação Básica.

Para o acesso aos dados quantitativos, no caso de Moçambique foi necessário o acesso ao portal do Ministério da Educação para a extração das estatísticas oficiais num primeiro momento. No segundo momento, foi feita uma solicitação por meio de uma carta (datada de 24 de setembro de 2020) para o Ministério da Educação tendo em vista a obtenção de dados que não se achavam presentes no portal cujas

respostas foram enviadas para o e-mail do mestrando nos dias 14 de outubro e 15 de dezembro de 2020. Contudo, não foi possível obter todos os dados solicitados de acordo com o nosso pedido, por este motivo procedemos com a supressão de alguns anos nas nossas análises. Quando ao contexto brasileiro, a solicitação foi feita pelo portal da transparência e-SIC (Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão), um portal que permite com que qualquer pessoa, quer seja física ou jurídica, possa encaminhar seus pedidos de informações para órgãos e entidades do poder executivo. O propósito do portal é mesmo o de “facilitar o exercício do direito de acesso às informações públicas”³⁴.

As solicitações foram feitas nos dias 13 de fevereiro, 02 de abril de 2020 e 16 de janeiro de 2021 e as respostas foram enviadas por meio do mesmo portal no perfil do usuário (mestrando) nos dias 04 e 16 de março, 22 de abril de 2020 e 08 de fevereiro de 2021. Ainda para o contexto brasileiro os dados foram acessados no portal do Ministério da Educação do Brasil por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Sinopses Estatísticas da Educação Superior e da Educação Básica).

Tal como aconteceu com Moçambique, por meios destas solicitações não foi possível obter parte dos dados de que necessitávamos para fazer as análises estatísticas requeridas. Quanto a segunda parte da pesquisa, no qual exploramos as opiniões dos sujeitos da pesquisa face a sua escolha, permanência no curso e a formação que estão sendo ofertadas remetemos a parte reservada as respectivas análises os caminhos metodológicos de sua constituição, por entendermos que assim estaria mais próximo dos dados e facilitaria às análises dos mesmos.

3.2. A oferta pela formação de professores para os anos iniciais da Educação Básica em Moçambique e no Brasil

Discutimos neste item, por meio de tabelas, a distribuição das instituições de formação de professores; os cursos formadores de professores; as vagas oferecidas bem como os candidatos inscritos e os ingressos; as matrículas e por fim, a variação do número de estudantes matriculados e desistentes. Foi considerado enquanto

³⁴Disponível em: <<http://www.acessoainformacao.mg.gov.br/sistema/site/index.html?ReturnUrl=%2fsistema%2f>>. Acesso em: 08 fev. 2021.

período de análise o intervalo entre 2013 e 2018. Nossa intenção era explorar na análise das variações desde o ano de 2006 que é o período em que nos dois países se marcam mudanças profundas que vão caracterizar o contexto atual da formação de professores, onde para o caso de Moçambique a extinção dos CFPP's e dos IMAP's e, em sua substituição a criação dos IFP's que são as instituições que atualmente formam professores para os anos iniciais da EB e, para o Brasil a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura plena em Pedagogia. Partindo deste período facilitaria com que pudéssemos verificar o impacto das políticas públicas que encetaram a respectiva aprovação neste horizonte temporal.

Tabela 8: Distribuição das instituições de formação de professores para os anos iniciais da EB em Moçambique e no Brasil (públicas x privadas) entre os anos 2013 – 2018.

Ano	Número de Instituições que oferecem o Curso							
	Moçambique				Brasil			
	Total	Pública	Privada	% Pública	Total	Pública	Privada	% Pública
2018	28	25	3	89	1.137	150	987	13
2017	28	25	3	89	1.093	146	947	13
2016	28	25	3	89	1.046	144	902	14
2015	33	22	11	67	1.017	145	872	14
2014	37	26	11	70	1.001	149	852	15
2013	24	24	0	100	995	154	841	15

Fonte: Elaborado pelo autor (2021) com base no Levantamento escolar (MOÇAMBIQUE, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018) e na Sinopse da Educação Superior (BRASIL, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018).

Os dados da tabela acima indicam o número de instituições que oferecem cursos voltados à formação de professores para os anos iniciais da Educação Básica (EB). Para o caso de Moçambique é representado pelos Institutos de Formação de Professores (IFP) e pelas Escolas de Professores de Futuro (EPF). Para o caso do Brasil é representado por Universidades, Centros Universitários, Faculdades, Institutos Federais (IF) e Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) de entre públicas (incluem instituições Federais, Estaduais e Municipais) e privadas.

Os dados patentes na tabela acima, indicam para o contexto moçambicano a existência de mais de 80% das instituições como sendo públicas, ao passo que para o lado brasileiro podemos verificar que a maioria das instituições são privadas o que

pressupõe dizer que a formação de professores é controlada majoritariamente por este setor, sinalizando que acima de 85% são instituições geridas pelo setor privado. Este fato, no cenário brasileiro relaciona-se com “a transformação de um número significativo de instituições privadas em grandes empresas com interesses de mercado, que rapidamente multiplicaram seus *campi* e matrículas em vários estados e regiões do país” (BARRETTO, 2015, p. 684). Este cenário pode ser perigoso para a formação docente e para a garantia da qualidade educacional, pelo fato de que o crescimento de instituições privadas não contou com o “desenvolvimento efetivo da capacidade de produção de conhecimentos novos por meio da pesquisa, função inerente ao ensino superior. Tampouco se caracterizaram por um zelo especial em relação às atividades de ensino” (BARRETTO, 2015, p. 684). Gatti e colaboradoras (2019) lembram-nos relativamente ao crescimento que se tem registado por parte das instituições privadas no contexto brasileiro de que

Não se pode deixar de lembrar as questões mercadológicas associadas à oferta desses cursos, questões que vêm se avolumando ante o movimento crescente de conglomerados educacionais privados com ações em bolsa de valores, cuja motivação básica é o lucro, a consideração do custo sobrepujando a da qualidade (GATTI *et al.*, 2019, p. 44).

Ainda na senda da análise dos dados da tabela acima, podemos verificar que nos últimos seis anos, há uma tendência de omissão do Estado no provimento da formação docente para os anos iniciais da Educação Básica, tanto para Moçambique, quanto para o Brasil, mas com taxas bastante elevadas para o último. Contudo, tal como evidenciado por Ludke e Boing (2004, p. 1168) quando afirmam que “a expansão da formação de professores para uma variedade de instituições pode ter contribuído para um esfacelamento daquela ‘socialização global’” ao que acrescentaríamos interna e um certo descontrole por conta do Estado sobre quem é que estas instituições estão formando efetivamente.

Tabela 9: Distribuição do número dos cursos de formação docente em Moçambique e no Brasil entre os anos 2013 – 2018.

Ano	Número de cursos de formação docente							
	Moçambique				Brasil			
	Total	Pública	Privada	% Pública	Total	Pública	Privada	% Pública
2018	276	250	26	90,6	1.495	386	1.109	26
2017	299	267	32	89,3	1.510	407	1.103	27
2016	307	277	30	90,2	1.506	453	1.053	30
2015	318	244	74	76,7	1.548	515	1.033	33
2014	0*	0	0	-	1.618	596	1.022	37
2013	143	143	0*	100,0	1.637	611	1.026	37

Fonte: Elaborado pelo autor (2021) com base no Levantamento escolar (MOÇAMBIQUE, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018) e na Sinopse da Educação Superior (BRASIL, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018).

* Os dados referentes ao ano de 2014 não apresenta dados do total de turmas para o caso de Moçambique nas Estatísticas oficiais do Governo (públicas e privadas). Para o caso de 2013 os dados das Estatísticas oficiais não apresentam o número de instituições privadas.

Os dados da tabela acima apresentam a evolução do número de cursos tanto de Moçambique quanto do Brasil no período que compreende os anos de 2013 a 2018. Em Moçambique são representados por cursos não superior (básico e médio) ao passo que para o lado Brasileiro é representado pelo curso de Pedagogia. Os dados referentes a Moçambique nos sugerem um certo crescimento de cursos oferecidos pelas instituições públicas o que não é possível vislumbrar no cenário brasileiro que nos sugere uma redução em termos de ofertas formativas oferecidas pelas instituições públicas no período em análise.

Uma possível explicação para o aumento do número de cursos, assim como das matrículas no Brasil pode se derivar do fato de que no início da década houve à prescrição, pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96), de que a formação docente para toda a educação básica deveria ser feita em nível superior (GATTI; NUNES, 2009) ainda que tenha registado um recuo por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013) permitindo com que a mesma possa continuar a ser oferecida em nível médio. Para o lado Moçambicano, ainda que persistam as necessidades em termos de docente para dar cobro a crescente procura pelos anos iniciais da EB o mercado da formação docente é ainda emergente o que vai ser justificado pelo reduzido número de instituições privadas de formação.

Tabela 10: Número de vagas oferecidas, candidatos inscritos e ingressos nos cursos formadores de professores para os anos iniciais da Educação Básica em Moçambique e no Brasil (2013-2018).

Ano	Moçambique ³⁵					Brasil				
	Vagas Oferecidas ³⁶	Candidatos Inscritos	Ingressos	% de Inscritos	% Ocupação das vagas	Vagas Oferecidas	Candidatos Inscritos	Ingressos	% de Inscritos	% Ocupação das vagas
2018	5.331	32.708	4.134	613,5	77,5	193.457	480.672	80.707	248,5	41,7
2017	5.169	29.353	4.899	567,9	94,8	188.632	547.905	83.294	290,5	44,2
2016	4.905	25.166	4.963	513,1	101,2	188.515	503.599	81.556	267,1	43,3
2015	4.164	9.174	4.335	220,3	104,1	183.503	476.930	82.407	259,9	44,9
2014	3.081	10.974	3.991	356,2	129,5	178.339	437.201	92.625	245,2	51,9
2013	3.604	9.455	3.878	262,3	107,6	178.186	403.790	95.662	226,6	53,7

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2021), com base em dados fornecidos pela DNFP do MINEDH (VALENTE, 2020) e na Sinopse da Educação Superior (BRASIL, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018).

Os dados do período em análise (2013-2018) no Brasil sinalizam que o Curso de Pedagogia apresenta uma tendência de crescimento de candidatos inscritos as diferentes provas de seleção e acesso. Contudo, verificamos ainda ao nível do mesmo curso uma tendência decrescente em termos de ocupação das vagas disponibilizadas (que vai de 53,7% em 2013 para 41,7% em 2018) e que nos últimos 4 anos metade dos que concorrem ao curso não ocupam as vagas disponibilizadas o que encontra harmonia com o que Gatti e Barretto (2009) afirmam de que “entre outros fatores, carreira e salários que estão associados a desprestígio profissional com certeza pesam tanto na procura por esses cursos, como sobre o ingresso e permanência na profissão” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 239-240). Analisando os dados dos candidatos inscritos nos processos seletivos podemos perceber que há uma tendência de maior procura pelo curso, com exceção no ano de 2018 que registrou uma queda em termos de procura e da ocupação das respectivas vagas.

³⁵ De referir que estes dados podem não refletir os dados do país, pois a coleta dos mesmos foi feita com base em cada uma das instituições e nem todas deram a informação a Direção Nacional de Formação de Professores (DNFP) em Moçambique de acordo com nossa solicitação. Por isso, os dados se referem as instituições que forneceram os dados solicitados.

³⁶ O número de Vagas Oferecidas foi expresso pelo número de candidatos admitidos por se entender que estas refletem a capacidade interna em termos de vagas que podem ser sustentadas por cada um dos institutos que forneceram os dados.

Quando analisado o contexto moçambicano verificamos que a tendência em termos de vagas oferecidas, à semelhança do Brasil, é de um crescimento tal como pode ser visualizado nos dados da tabela acima. Contudo, em termos de candidatos inscritos aos exames que admitem aos cursos de formação de professores primários (onde situamos os primeiros seis anos de escolaridade) constatamos que segue a mesma tendência das vagas oferecidas. No que toca ao ingresso nestes cursos, verificamos com base nos dados fornecidos pela DNFP que todas as vagas foram ocupadas entre os anos de 2013 a 2016 (107,6%; 129,5%; 104,1% e 101,2% respectivamente) e um ligeiro decréscimo em termos de ocupação das vagas em 2017 (94,8%) e 2018 (77,5%).

Na generalidade a maioria das vagas são ocupadas no período analisado em Moçambique o que contrasta com o cenário brasileiro, em que a ocupação das vagas tende a estar abaixo dos 50% das vagas disponibilizadas o que podem estar associadas as razões já apresentadas por Gatti e Barreto (2009). Ainda sobre a baixa procura pelos cursos formadores de professores e no bojo dos motivos que levam poucos alunos a procurarem pelos cursos, Araújo, Brzezinski e Sá (2020) entendem que as precárias condições de trabalho docente e a desvalorização da profissão tem contribuído para o afastamento dos jovens da carreira do magistério que é o que os dados da nossa pesquisa vêm a ilustrar.

Analisando os dados dos candidatos inscritos aos processos seletivos, podemos perceber que na generalidade a tendência é o registro de uma maior procura pelo curso em Moçambique quando comparado com a realidade Brasileira cuja procura em comparação com Moçambique tende a crescer face as vagas disponibilizadas, o que pode estar relacionado ao fato de que faltam alternativas para estes candidatos, pois tal como descreve o Ministério que superintende a área da Educação relativamente a crescente procura pela profissão docente por parte dos que concluem o Ensino Secundário (10^o e o 12^o ano) está relacionado ao

[...] aumento do número de graduados no ESG1 e ESG2, devido ao crescimento da rede escolar das instituições públicas e privadas e, por outro, da fraca oferta das instituições de Ensino Superior Públicas e da barreira imposta pelos exames de admissão, cujos resultados têm sido insatisfatórios (MOÇAMBIQUE, 2017, p. 50).

Tabela 11: Matrículas em cursos presenciais de formação de professores para os anos iniciais da Educação Básica em Moçambique e no Brasil (2013-2018).

ANO	Moçambique				Brasil			
	Total	Pública	Privada	% Pública	Total	Pública	Privada	% Pública
2018	8.049	7.510	539	93,3	269.787	93.643	176.144	35
2017	9.612	9.024	588	93,9	284.230	94.781	189.449	33
2016	8.943	8.376	567	93,7	299.548	100.557	198.991	34
2015	9.345	7.518	1827	80,4	313.318	101.910	211.408	33
2014	8.683	6.985	1698	80,4	320.694	105.924	214.770	33
2013	5.728	5.728	-	100,0	319.571	106.429	213.142	33

Fonte: Elaborado pelo autor (2021) com base no Levantamento Escolar (MOÇAMBIQUE, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018) e na Sinopse da Educação Superior (BRASIL, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018).

A tabela acima ilustra-nos a distribuição dos dados das matrículas nos cursos presenciais de formação de professores para os anos iniciais da EB em Moçambique e no Brasil (2013 a 2018). Os dados nos indicam que para o caso de Moçambique as matrículas têm tendência de crescimento apesar de em 2016 quando comparado com o ano de 2015 ter registrado uma certa redução, mas que em 2017 acabou registrando uma certa subida e com uma redução em 2018 apresentando uma tendência oscilatória no período descrito. Quando analisados os dados entre as instituições públicas e privadas podemos constatar que enquanto as matrículas cresciam nas Instituições públicas, nas privadas registravam uma certa redução. Das matrículas em Moçambique podemos perceber que em sua maioria estas são oferecidas pelas instituições públicas cuja porcentagem ao longo do período em análise esteve acima de 80% (80,4 em 2014 e 2015, 93,7% em 2016, 93,9% em 2017 e uma ligeira descida em termos de oferta pública que esteve em 93,3% em 2018).

Quando olhado para o cenário brasileiro podemos perceber uma tendência diferente, pois em termos de valores absolutos há uma tendência decrescente nas ofertas formativas nas instituições públicas, tanto como nas privadas, em que no geral elas apresentam uma quantidade de matrículas quase duas vezes superior quando comparado com as instituições públicas e que em termos percentuais, os dados indicam que a matrícula nas instituições públicas apresentam uma porcentagem igual ou inferior a 35%, mas que no geral nos indica que há um crescimento em termos de matrículas quando comparadas as instituições privadas das públicas (em 2013 esteve em torno de 33% e em 2018 em 35% e mesmo assim a tendência é de um crescimento

das matrículas nas instituições públicas) o que representa a centralidade que esta formação exerce junto das instituições privadas ao sinalizar que esta formação está quase que em sua totalidade nas mãos de instituições privadas de ensino o que entra em sintonia com o que Gatti e sua equipe (2019) afirmam quando se referem as características das ofertas formativas nas áreas científicas ao assumirem que,

No Brasil [...] a oferta de vagas para a formação de professores em áreas científicas é maior em instituições públicas. Como nessas áreas a procura é menor, e os investimentos são maiores (laboratórios etc.), elas não entram nos interesses das instituições privadas que, pela sua configuração, visam ao lucro (GATTI et al., 2019, p. 92-93).

Contudo, os percentuais das instituições apresentadas para o Brasil nos remetem ao que Saviani (2014) já havia sinalizado em seu livro “Plano Nacional de Educação” no qual alerta para a “necessidade de se criar uma rede pública consistente de formação de professores ancorada nas universidades públicas” o que para o autor se mostra, “indispensável para corrigir uma grande distorção do processo de formação docente no Brasil que se constitui no outro ponto de estrangulamento de todo o sistema educacional” (SAVIANI, 2014, p. 87). Na ótica do autor,

[...] a distorção é a seguinte: a grande maioria dos docentes que atuam nas redes públicas de educação básica do país é formada em instituições particulares de ensino superior de duvidosa qualidade. Com isso a educação básica pública fica refém do ensino privado mercantilizado, sem possibilidade de resolver seus problemas de qualidade. É preciso, pois, organizar uma rede pública de formação docente em regime de colaboração entre a União e os estados para assegurar o preparo adequado dos professores que irão atuar nas escolas públicas de educação básica (SAVIANI, 2014, p. 88).

Tabela 12: Número de concluintes dos cursos presenciais de formação de professores para os anos iniciais da Educação Básica em Moçambique e no Brasil (2013-2018).

ANO	Moçambique				Brasil			
	Total	Pública	Privada	% Pública	Total	Pública	Privada	% Pública
2018	6.092	5.954	138	97,7	52.546	15.601	36.945	29,7
2017	7.429	7.254	175	97,6	58.789	15.507	43.282	26,4
2016	6.955	6.791	164	97,6	62.585	18.399	44.186	29,4
2015	7.486	6.131	1.355	81,9	62.231	18.097	44.134	29,1
2014	6.712	5.435	1.277	81,0	56.046	19.439	36.607	34,7
2013	4.792	4.792	0	100,0	55.189	14.341	40.848	26,0

Fonte: Elaborado pelo autor (2021) com base no Levantamento Escolar (MOÇAMBIQUE, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018) e na Sinopse da Educação Superior (BRASIL, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018).

Em termos de número de concluintes dos cursos presenciais de formação de professores para os anos iniciais da Educação Básica em Moçambique e no Brasil, no período de 2013 a 2018 os dados da tabela acima indicam que para o caso de Moçambique há uma tendência de variação que vai se situar entre aumento e decréscimo em termos de totais anuais dos concluintes. Podemos constatar um crescimento entre 2013 (haviam concluído o curso 4.792) a 2015 (7.486 concluintes) tendo registrado um decréscimo em 2016 (6.995 concluintes) e esta cifra volta a crescer em 2017 (7.429 concluintes) e um novo decréscimo em 2018 (6.092 concluintes), apresentando deste modo um gráfico com tendência oscilatória entre crescimento e decréscimo em termos de concluintes nos cursos formadores de professores.

Quando analisados os dados das instituições privadas podemos verificar uma tendência ao decréscimo em termos desta oferta formativa onde em 2014 registrou 1.277 concluintes e em 2018, 138 concluintes apenas. No geral pode-se perceber que as instituições públicas moçambicanas apresentam uma tendência crescente de concluintes, pois de 2014 registrou 81% dos graduados e em 2018 97,77% demonstrando uma maior presença do Estado na oferta destes profissionais. Quanto ao cenário brasileiro podemos notar que em termos de concluintes registrou-se um crescimento de 2013 (55.189 concluintes) para 2016 (62.585 concluintes) e uma redução em 2017 (58.789) assim como em 2018 (52.546).

Quando analisados separadamente os dados de concluintes das instituições privadas no Brasil, pode-se verificar que houve um decréscimo de 2013 (40.848) a 2014 (36.607) e de 2015 (44.134) a 2017 (43.282) um crescimento no número de concluintes tendo registrado novamente uma queda em 2018 (36.945). Em termos gerais podemos perceber que no Brasil as instituições públicas são as que oferecem o menor número de concluintes o que pode ser evidenciado pelos percentuais apresentados na tabela acima contrastando, deste modo, com o cenário moçambicano onde temos o maior número de concluintes em instituições públicas que se situam acima de 80% na generalidade dos anos apresentados na tabela acima ao passo que no Brasil as ofertas públicas estão abaixo dos 30% com a exceção do ano de 2014 (que está acima dos 30%). Estes dados secundam a afirmação de Gatti e Barretto (2009) de que

As condições de formação dos professores no país [Brasil], de modo geral, ainda estão muito distantes de serem satisfatórias, e evidencia que a preparação de docentes para os anos iniciais da escolaridade em nível

superior está sendo feita de forma um pouco mais precária que a dos demais” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 68).

Estes cursos apresentam menor qualidade acadêmica, tal como referem as mesmas autoras, pois este aspecto o setor privado relega ao segundo plano colocando no centro de suas atenções o lucro. É nestes cursos que a esmagadora maioria dos que optam pela docência são colocados (GATTI; BARRETTO, 2009). Contudo, os dados aqui apresentados vêm a demonstrar, quando comparadas as duas realidades analisadas de que Moçambique apresenta o maior número de seus concluintes provindos de instituições públicas ao passo que no Brasil o setor privado é que oferece a maior oferta em termos de concluintes.

Tabela 13: Variação do nº de estudantes matriculados e desistentes em Moçambique e no Brasil (2013-2018).

ANO	Moçambique				Brasil			
	n		Variação		n		Variação	
	Matrículas	Desistência	Matrículas	Desistência	Matrículas	Desistência ³⁷	Matrículas	Desistência
2013	5.728	188	-	-	319.571	108.837	-	-
2014	8.683	260	52%	38%	320.694	126.606	0%	16%
2015	9.345	219	8%	-16%	313.318	129.471	-2%	2%
2016	8.943	216	-4%	-1%	299.548	147.000	-4%	14%
2017	9.612	189	7%	-13%	284.230	144.888	-5%	-1%
2018	8.049	68	-16%	-64%	269.787	193.349	-5%	33%

Fonte: ... Elaboração própria (2021) com base no Aproveitamento Escolar de 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 (MOÇAMBIQUE, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019) e a Sinopse Estatística da Educação Superior de 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 (MEC/INEP/DEED, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017)

*Desistências e outras situações que implicaram no desligamento do próprio curso, pois os dados nas estatísticas oficiais das duas realidades analisadas não sugerem claramente quais as situações que fazem com que se caracterize como desistentes.

Os dados da tabela acima apresentam a variação do nº de estudantes matriculados e desistentes em Moçambique e no Brasil (2013-2018). Para o caso de Moçambique, podemos perceber um aumento em termos de nº de matrículas nos cursos formadores de professores entre 2013 e 2015 (52% e 8% respectivamente) e uma redução foi registada em 2016 (-4%) e com uma subida em 2017 (7%) e

³⁷ Expresso pelas “matrículas desvinculadas, que dizem respeito a estudantes desistentes e desligados, ou seja, alunos que por iniciativa da instituição tiveram a vaga cancelada – por abandono, descumprimento de alguma condição ou desligamento voluntário (quando sai da faculdade, mas não formaliza o cancelamento)” (OLIVEIRA, 2017).

novamente uma queda em termos de matrículas no ano de 2018 (-16%). Quanto as desistências, no mesmo contexto podemos verificar que de 2013 para 2018 comportou-se do seguinte modo: houve um aumento em termos de número de desistentes entre 2013 e 2014 tendo sido registada uma subida de 38% e nos anos subsequentes (2015 a 2018) registou uma tendência de redução tendo se registado uma redução de -16% (em 2015), -1% (2016), -13% (2017) e uma queda bastante acentuada em 2018 (-64%).

No que diz respeito a realidade brasileira os dados nos sugerem que quanto as matrículas, apesar de ter sido aumentada a oferta formativa nos cursos de Pedagogia, a tendência é de uma queda em termos de número de matrículas nos anos analisados, onde em 2014 não registou um aumento significativo tendo estado na ordem dos 0% e uma redução nos anos subsequentes (-2% em 2015, -4% em 2016, -5% em 2017 e 2018) e uma tendência crescente em termos de desistência nos cursos de pedagogia onde registou um aumento na ordem de 16%, 2%, 14% (em 2014, 2015 e 2016) e uma ligeira queda em 2017 (-1%), mas voltando a registar uma subida drástica em 2018 que se situou em 33%, contrastando deste modo com a realidade moçambicana em que o número de desistências reduz tal como as ofertas formativas.

A que se destacar para o lado moçambicano de que a ajuda externa e o financiamento do Orçamento do Estado (OE) derivado do fato da contração de empréstimos não declarados ao parlamento pelo Governo fez com que o apoio externo reduzisse (que era acima de 50%) o que de algum modo pode ter prejudicado a contratação de novos professores para o Ensino Primário nos últimos anos (MOÇAMBIQUE, 2020, p. 22) por um lado, mas por outro pode ter afetado a questão dos tetos em termos de número de professores a serem formados pelas instituições de formação. Os dados das desistências no Brasil sugerem que há um desperdício quer de recursos materiais (meios colocados pelo Estado para garantir a formação) assim como humanos (professores e os demais pessoal de apoio que garantem o funcionamento das instituições) que foram investidos nos poucos períodos em que os alunos estiverem em formação antes de tomarem a decisão de abandonar o que é expresso pelos

Altos índices de evasão encontrados nesses cursos e que, não raro, mascaram também formas abertas ou veladas de retenção que podem ser explicadas por meio das variáveis de contexto, mas que também são em parte devidas às dinâmicas intrínsecas ao seu funcionamento” (GATTI et al., 2019, p. 130).

Contudo, dentre os argumentos que defendem a questão do elevando índice de evasão nos cursos de formação de professores para a Educação Básica no caso brasileiro e que pode estar relacionado com o caso em análise, é possível inferir que as altas taxas de evasão nos cursos podem estar conectadas ao fato de “a desvalorização desses profissionais somada à baixa remuneração da carreira docente que se tem observado ao longo da história no país [Brasil]” (ENS et al., 2016, p. 141-142).

3.3. As concepções dos formandos face a escolha pelo curso, permanência e vitalidade da formação no contexto da Educação Básica em Moçambique e no Brasil

3.3.1. Lócus do estudo

A coleta de dados para a pesquisa foi realizada em duas instituições de formação de professores, trata-se do Instituto de Formação de Professores (IFP) de Chitima em Moçambique e da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas no Brasil, especificamente os estudantes do Curso de Pedagogia foram os participantes da pesquisa.

3.3.1.1. O Instituto de Formação de Professores de Chitima - Moçambique

O Instituto de Formação de Professores de Chitima localiza-se na Província de Tete-Moçambique, na Vila de Chitima no Distrito Cahora-Bassa. A instituição encontra-se a 130 Km da cidade de Tete, Capital da Província. Nasce em 1944, em pleno período colonial, com a designação de Escola de Habilitação de Professores Indígenas na Missão de Boroma cujo propósito estatutário era a de formar professores para o então ensino rudimentar. Após sucessivas movimentações, na vila de Chitima, sua localização atual, a instituição funciona desde 1988, com a intenção de formar professores para o Ensino Primário e cuja vocação continua a atual (MOÇAMBIQUE, 2020b).

A população estudantil (2020) é de 169 formandos subdivididos nos modelos de formação docente em curso, sendo que 79 são do sexo masculino e 90 do sexo feminino. O Curso de 10^a+3 possui um total de 79 formandos, dos quais 37 são do sexo masculino e 42 do sexo feminino e o Curso de 12^a+3 possui um universo

estudantil de 90 formandos, dos quais 42 são do sexo masculino e 48 do sexo feminino (CHIRE, 2021).

3.3.1.2. A Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas - Brasil

A Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas localiza-se no Estado do Amazonas - Brasil, Cidade Manaus, na Av. General Rodrigo Octávio, 6200 - Coroado I, Campus Universitário Senador Arthur Virgílio Filho - Setor Norte, Bloco Rio Coari e com o CEP.: 69080-900 - Manaus – AM. Foi fundada em 1970 e com sua “Sua Homologação pelo Ministro da Educação ocorreu no dia 17 de janeiro de 1975, em decorrência do Parecer nº 4.109, de 06/12/1974 do Conselho Federal de Educação”³⁸. A sua criação teve como propósito “oferecer à sociedade o curso de pedagogia como licenciatura plena para formar especialistas em educação, destinados ao trabalho de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para o ensino de 1º e 2º graus”.

Atualmente a faculdade para além do curso de pedagogia tem, ao nível da graduação o curso de licenciatura Formação de Professores Indígenas. A população estudantil (em 2020) é de 915 alunos, dos quais 473 são do matutino e 442 do vespertino (BRASIL, 2021).

3.3.2. Perfil dos participantes da pesquisa

A amostra deste estudo, tal como temos vindo a enunciar é o que Gil (2010) denomina de “amostra por tipicidade” (GIL, 2010, p. 104) e foi composta por um total de 90 alunos de dois Cursos de formação de professores (matriculados no ano de 2020) de duas Instituições de formação de professores para os anos iniciais da Educação Básica (Instituto de Formação de Professores de Chitima em Moçambique no Curso de formação de professores no modelo 12^a+3 anos e Universidade Federal do Amazonas no Brasil, especificamente o Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação). Deste universo 91% (n=82) são do IFP de Chitima e 9% (n=8) da Universidade Federal do Amazonas tal como pode ser visualizado pelos dados patentes na tabela 16.

³⁸ **HISTÓRICO** FACED. FACED Faculdade de Educação Universidade Federal do Amazonas, 2020. Disponível em: <<http://faced.sites.ufam.edu.br/item-1.html>>. Acesso em: 30 dez. 2020.

De referir que aquando da seleção da amostra e tendo em conta as suas especificidades haviam sido selecionados para a composição da amostra um universo de 264 participantes (sendo que 90 do IFP de Chitima e 174 da Universidade Federal do Amazonas). A intenção no princípio era que os participantes da pesquisa pudessem responder ao questionário por meio de um formulário impresso. Derivado da situação da pandemia da Covid-19 (Sars-Cov 2) foi feito um remanejamento no sentido de que a participação fosse online por meio do preenchimento de um questionário online usando o aplicativo *Google Form* (o questionário esteve disponível para o preenchimento no período de 01-30 de novembro de 2020).

Ao se referir da desvantagem do uso deste instrumento Gil (1989, p. 126) entende que uma das desvantagens é de que este “não oferece a garantia de que a maioria das pessoas devolvam-no devidamente preenchido, o que pode implicar a significativa diminuição da representatividade da amostra” que foi o que constatamos no caso do Brasil em que apenas 5% dos inquiridos respondeu o que pode estar aliado, por um lado a disponibilidade da internet ou ao “permitir que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente” (GIL, 1989, p. 125) e pelo formato adoptado (que de acordo com a coordenação do curso foi enviado para o WhatsApp da turma) pode ter feito com que os sujeitos se tenham esquecido ou simplesmente não aceitaram participar da pesquisa.

Para o caso do IFP de Chitima, em sua maioria os alunos moram no internato da instituição e foi disponibilizada a sala de internet local para que os que desejassem participar da pesquisa pudessem aceder a internet e este fato pode estar na origem da elevada taxa de participação (91%) quando comparado com o cenário do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas no Brasil. No geral, a taxa de participação foi de 34%. Uma taxa que foi enxuta pela baixa participação dos alunos da UFAM que esteve na ordem dos 5%³⁹ tal como temos vindo a destacar.

³⁹ Ainda que a análise da consistência das respostas do questionário tenha indicado que as respostas são consistentes, não podemos deixar de destacar que a fraca participação dos inquiridos pode estar a influenciar os resultados finais da pesquisa, uma vez que em pesquisas envolvendo questionários o desejável era que tivéssemos no mínimo 30 participantes

Tabela 14: Distribuição dos participantes da pesquisa por Instituição de Formação de Professores.

Instituição	Amostra	n	Taxa de participação	% de Participantes
IFP de Chitima	90	82	91%	91%
Universidade Federal do Amazonas (Pedagogia)	174	8	5%	9%
Total	264	90	34%	100%

Fonte: Elaboração própria (2020) com base nos dados extraídos do questionário.

Em relação ao sexo, do total dos participantes da pesquisa 52,2% são do sexo masculino (47 formandos do total de 90 formandos participantes da pesquisa) e 47,8% (n=43) do sexo feminino. Analisando separadamente estes dados podemos verificar que o IFP de Chitima apresenta-se com 53,7% (n=44) do sexo masculino e 46,3% (n=38) do sexo feminino enquanto na Universidade Federal do Amazonas participaram da pesquisa 37,5% (n=3) do sexo masculino e 62,5% (n=5) do sexo feminino. Nota-se, portanto, que enquanto o IFP de Chitima apresenta o maior número de sujeitos do sexo masculino, na Universidade Federal do Amazonas tem o maior número de sujeitos de sexo feminino (62,5%). A leitura da tabela 16, nos permite verificar esta distribuição ao nível das duas instituições mencionadas.

Tabela 15: Distribuição dos inquiridos por sexo e instituição.

Sexo	IFP de Chitima		Universidade Federal do Amazonas		Total Inquiridos	
	n	%	n	%	n	%
Masculino	44	53,7%	3	37,5%	47	52,2%
Feminino	38	46,3%	5	62,5%	43	47,8%
Total	82	100%	8	100,0%	90	100,0%

Fonte: Elaboração própria (2020) com base nos dados extraídos do questionário.

Quanto à faixa etária o questionário não apresentava opções pelo que para facilitar a análise foram agrupados os inquiridos em quatro faixas etárias cujos dados sinalizaram o seguinte: a) Entre 17 e 20 anos foram assinalados por 12,2% (n=11) do total dos formandos, destes 7,3% (n=6) são do IFP de Chitima e 62,5% (n=5) são do Universidade Federal do Amazonas (UFAM); b) entre 21 e 24 anos, foram marcados por 56,7% (n=51) do total dos formandos, dos quais 58,5% (n=48) são do IFP de Chitima e 37,6% (n=3) são da UFAM; c) entre 25 e 28 anos, por 30,0% (n=27) do total

dos formandos, sendo que esta foi assinalada apenas pelos formandos do IFP de Chitima o que corresponde isoladamente para esta instituição a 32,9%. Para o caso da UFAM esta faixa e as restantes não teve registo de participantes. Quanto a faixa dos 29 anos ou mais foi assinalado com 1 inquirido do IFP de Chitima o que corresponde a 1,1% do total dos inquiridos e 1.2% quando analisado o IFP isoladamente. Nota-se também pelos dados da tabela abaixo uma diferença em termos de concentração dos formandos das duas instituições analisadas, onde se pode depreender que no IFP de Chitima a maior parte dos formandos se encontra na faixa etária dos 21 a 24 anos de idade, ao passo que na UFAM se encontra na faixa etária dos 17 e 20 anos. A tabela abaixo apresenta o quadro ilustrativo desta distribuição em termos da faixa etária dos respondentes. Para o caso de Moçambique, o Ministério que superintende a área da Educação impõe às instituições formadoras restrições quanto as idades para o acesso aos cursos e isto pode ser constatado pelos respectivos editais de acesso. Para o caso dos formandos em questão podemos verificar que só podem se candidatar indivíduos que tenham “idade mínima de 17 anos e máxima de 27 anos a completar até 31 de dezembro” (MOÇAMBIQUE, 2019b).

Tabela 16: Distribuição dos formandos por idade.

Idade	IFP de Chitima		Universidade Federal do Amazonas		Total Inquiridos	
	n	%	n	%	n	%
Entre 17 e 20 anos	6	7,3%	5	62,5%	11	12,2%
Entre 21 e 24 anos	48	58,5%	3	37,5%	51	56,7%
Entre 25 e 28 anos	27	32,9%	-	-	27	30,0%
29 anos ou mais	1	1,2%	-	-	1	1,1%
Total	82	100%	8	100%	90	100%

Fonte: Elaboração própria (2020) com base nos dados extraídos do questionário.

3.3.3. Análise e discussão dos dados da pesquisa

Apresenta-se neste item, a análise e discussão dos resultados relativos às questões/afirmações do questionário que tinha como objetivo fundamental de identificar as concepções dos formandos do IFP de Chitima e do Curso de Pedagogia da UFAM face a sua escolha pelo curso, permanência e vitalidade da formação no contexto da Educação básica em Moçambique e no Brasil. Os sujeitos foram instados a responder as afirmações relacionadas aos fatores de escolha, se tivessem que

mudar de curso ou abandonar o mesmo, qual seria o motivo e por fim foram explorados aspectos que dizem respeito a formação e suas perspectivas no contexto da educação básica. O questionário que deu lugar aos dados que apresentaremos a seguir foi subdividido em dois blocos correspondentes a cada uma das duas instituições envolvidas no estudo. Os dados foram analisados através do Software SPSS 23.0 (*Statistical Package for Social Sciences 23.0*).

A separação das respostas dos inquiridos com base em suas instituições teve com finalidade verificar a ocorrência de similaridades bem como as suas diferenças em termos de respostas apresentadas pelos participantes da pesquisa. A etapa final consistiu na elaboração de tabelas contendo dados referentes às respostas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa, com o objetivo último de dar significado ao material coletado, buscando estabelecer relações entre o que foi relatado pelos sujeitos com o que os diversos autores defendem, caracterizando a análise, interpretação e discussão dos dados coletados, tendo em vista dar resposta a questão inicial da pesquisa para os estudantes das duas instituições envolvidas.

Foram participantes da pesquisa os alunos que estão se formando para serem professores dos anos iniciais da Educação Básica (EB). As questões foram respondidas com base em uma escala ordinal, a escala de Likert, com cinco níveis ou pontos (variando de 1 a 5) representadas qualitativamente tomando como base as seguintes atitudes ou percepções: concordo plenamente, concordo, não concordo nem discordo, discordo e discordo plenamente. Por sua natureza a escala de Likert não mede “o quanto uma atitude é mais ou menos favorável” (GIL, 1989, p. 142) por este motivo, excluímos do processo de análise a opção 3 das respostas dos itens do questionário que é expresso pela atitude “não concordo nem discordo”. Assim, “no caso de afirmações favoráveis [...], as ponderações mais altas referem-se à concordância. Nas afirmações desfavoráveis ocorre o contrário” (GIL, 1989, p. 144). Com base nos níveis anunciados anteriormente foi possível proceder com a tabulação dos dados e produzir as conclusões da presente pesquisa.

3.3.3.1. Estatísticas de confiabilidade do questionário

Foi feito um teste de confiabilidade do questionário com intenção de avaliar até que ponto os resultados obtidos eram ou não confiáveis. A confiabilidade do

questionário, foi medida com base em uma ferramenta estatística denominada alfa de Cronbach. Esta ferramenta quantifica em uma escala de 0 a 1, a confiabilidade do questionário (ALMEIDA; SANTOS; COSTA, 2010). De acordo com Landis e Koch (1977) a consistência interna pode ser expressa com base nos seguintes valores na escala de Cronbach: <0.00: fraca, 0 a 0.20: pequena; 0.21 a 0.40: razoável; 0.41 a 0.60: moderada; 0.61 a 0.80: substancial e 0.81 a 1.0: quase perfeita. Neste sentido, Hayes (1998 *apud* ALMEIDA; SANTOS; COSTA, 2010, p. 3) entende “a confiabilidade como o grau em que o resultado medido reflete o resultado verdadeiro, ou seja, quanto uma medida está livre da variância dos erros aleatórios”. A tabela abaixo expressa os valores obtidos.

Tabela 17: Estatísticas de confiabilidade.

Alfa de Cronbach	N de itens
.905	32

Fonte: Elaboração própria (2021) com base nos dados extraídos do questionário pelo SPSS 23.0.

De acordo com os dados da tabela acima, considerando-se todos os participantes da pesquisa, a consistência interna das respostas dadas ao questionário é quase perfeita, pois, a análise de confiabilidade das respostas nos mostra um Alfa Cronbach de 0.905. Com esse resultado, podemos dizer que os participantes da pesquisa responderam de forma coesa ao questionário, pelo que o instrumento se mostrou confiável.

3.3.3.2. A escolha pelo curso no bojo do contexto social

Neste ponto, faz-se a descrição e análise dos dados relativos as razões que influenciaram com que os formandos escolhessem o curso, de forma particular na relação entre oferta e procura, a política económica e financeira que determinam as possibilidades, quer de acesso, quer de sucesso dos diversos grupos sociais na estrutura de oportunidades educativas e profissionais. Referem-se, portanto, ao mercado de trabalho (solicitação da mão-de-obra), à falta de oportunidades, ao desemprego, à dificuldade de tornar-se empregáveis, e a influência destes fatores na escolha pelo curso.

As alterações trazidas para o mundo do trabalho derivadas da globalização e do desenvolvimento da tecnologia reforçam a ideia de competir pela inserção neste mercado que apresenta cada vez mais um número limitado de vagas e exige aos que pretendem ingressar “conhecimentos cada vez mais amplos e competências cognitivas cada vez mais desenvolvidas” (TANCREDI, 1998). Por este motivo,

O ingresso – ou a recolocação – no mercado de trabalho passa a ser percebido(a) mais como um sonho distante, inatingível, do que como algo possível, uma vez que o desemprego afeta grande contingente de pessoas, muitas delas com grau elevado de capacitação. Por falta de emprego, as condições de subsistência das famílias diminuem sensivelmente e a miserabilidade tende a aumentar de forma quase que incontrolável, pois são geralmente os pobres os mais afetados pela mudança, visto que não detêm os requisitos educacionais necessários para a manutenção do emprego ou para a inserção em outro campo de trabalho (TANCREDI, 1998, p. 71).

Com base nestes pressupostos os participantes da pesquisa foram convidados a assinalar indicando o seu grau de concordância relativamente ao que tenha influenciado a escolha pelo curso. Contudo, referenciamos que para além destes aspectos foi deixado um espaço no questionário para que os mesmos pudessem, de forma livre indicar outros fatores que podem ter contribuído para esta escolha.

Este item apresenta resultados do primeiro bloco do questionário composta por oito respostas a afirmação: prestígio social da profissão, foi a melhor opção das que tive acesso, acesso rápido ao mercado de emprego, por falta de melhores alternativas profissionais, escolha da profissão como meio de subsistência, falta de recursos para financiar o curso preferido, prestígio económico da profissão/boa remuneração e, menor competição pelas vagas oferecidas neste curso. Estas afirmações tiveram como propósito identificar até que ponto o contexto social, relacionado [ao facto de que é preciso considerar o contexto da escolha (social, cultural e económico) com suas determinações na escolha profissional. Abaixo se descrevem e analisam as respostas dos nossos inquiridos por cada afirmação.

01 - Prestígio social da profissão

No que respeita a este item e segundo os dados patentes na tabela acima, observa-se que a maioria (n=51, 62,2% e n=19, 23,2% totalizando n=70, 85,4%) dos inquiridos do IFP de Chitima respondeu de forma favorável a afirmação. Por outro lado, podemos verificar que não se registra a mesma tendência para o caso dos estudantes da UFAM, pois a maioria respondeu de forma desfavorável a afirmação 37,5% (n=3). Estes dados sinalizam diferenças na forma como a profissão é

considerada pelos inquiridos das duas instituições estudadas. Ao que os dados nos sinalizam parece que os formandos do IFP de Chitima escolheram o curso por considerar a docência uma profissão valorizada no contexto em que eles se encontram inseridos ao passo que para o contexto dos formandos do UFAM a posição é de que esta profissão não granja prestígio social. Vide a distribuição das respostas deste item na tabela 18 no final deste bloco. Refletindo sobre a valorização social da docência como profissão o que se pode constatar tal como asseverado por Gatti e Barreto (2009) é de que

O estudo de diversas carreiras profissionais no âmbito das sociedades contemporâneas mostra características ligadas não só à especialização associada ao exercício do trabalho, como também ligadas ao valor simbólico, social, a elas atribuído, o que varia no tempo e nos espaços, em função de aspectos da cultura, da educação e de formas políticas de regiões onde uma determinada profissão é exercida (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 238).

Neste sentido, os dados da tabela acima sinalizam uma tendência diferenciada em termos do valor que a profissão recebe nos dois contextos. Em Moçambique os inquiridos indicam uma certa valorização profissional, contrastando com a maioria dos inquiridos da instituição brasileira, provavelmente pelas razões já explicitadas por Gatti e Barretto (2009). Contudo, podemos afirmar que relativamente a situação do Brasil, estes dados entram em consonância com as afirmações de Esteve (1995, p. 105), quando entende que “modificou-se [...] a consideração social pelo professor. O professor do ensino primário [...] gozava de um “status” social e cultural. O saber, a abnegação e a vocação destes profissionais eram amplamente apreciados”. Com enorme razão pois, o declínio real da profissão docente “é visível ao observador comum, às famílias, aos próprios alunos, até à mídia, que acaba contribuindo para prejudicar ainda mais sua imagem” (LUDKE; BOING, 2004, p.1165) que vai ser manifestada pela queda real do salário docente e isto vai ter repercussões na dignidade e no respeito por esta categoria profissional (LUDKE; BOING, 2004).

No entender de Kastelijns e Domingues (2016, p. 11) “nas sociedades atuais o prestígio de uma profissão se mede, em grande parte, pela sua visibilidade social”. No caso específico dos professores “coloca que estamos em uma questão decisiva” pois entende que a sobrevivência da profissão está dependente do trabalho que vai sendo realizado no interior das escolas e da intervenção no espaço público da educação (KASTELIJNS; DOMINGUES, 2016).

Sobre a situação particular de Moçambique, estes dados entram em contraste com um estudo desenvolvido por Balói e Palme (1995) citados pelo Ministério que superintende a área de Educação em que se assinala que,

A profissão perdeu muito do seu prestígio anterior. Muitos professores recém-formados estão na profissão por mais uma conspiração das circunstâncias do que por uma vocação. São pessoas que prefeririam seguir outras carreiras profissionais e alguns ainda sonham com a possibilidade de segui-las. Mesmo entre aqueles que já se conformaram ou passaram a gostar da profissão ninguém quer permanecer no ensino primário do primeiro grau (MOÇAMBIQUE, 2017, p. 108).

02 - Foi a melhor opção das que tive acesso

Relativamente à afirmação de que se esta “foi a melhor opção das que tive acesso” quando analisados os dados das duas instituições podemos perceber que a maioria dos nossos inquiridos respondeu de forma favorável a afirmação nas duas instituições analisadas (n=71, 86,6% no IFP de Chitima e n=4, 50,0% na UFAM). Quando analisados separadamente os dois grupos podemos por outro lado aferir que 7,3% (n=6) no IFP de Chitima responderam de forma desfavorável a afirmação e 25,0% (n=2) entre os estudantes da UFAM. Vide a distribuição das respostas deste item na tabela 18 no final deste bloco.

Em determinadas situações, as pessoas são impelidas a escolher determinados cursos como resultado da oferta do momento. Das afirmações dos participantes da pesquisa pode se perceber que um dos aspectos que os orientou na escolha pelo curso foi o facto de no universo das opções disponíveis esta ter sido a melhor. Podemos deste modo concluir que um dos fatores de escolha dos participantes da pesquisa das duas instituições analisadas foi pela incapacidade de concretizar outro projeto vocacional. Este dado é preocupante pois, uma vez inseridos no sistema educacional como professores pode condicionar o alto índice de abandono pela carreira docente.

Contudo, é urgente contrariar a lógica de passagem pelo ensino, a espera de encontrar uma alternativa melhor. Até porque essa espera se eterniza muitas vezes, mantendo no ensino professores a contragosto, que buscam uma identidade (pessoal e social) noutras atividades (NÓVOA, 1995). Assim, não se pode formar para a docência apenas porque não houve outra oportunidade (FREIRE, 1997, p. 32). Mas, para tal é necessário que se melhore os estímulos para a profissão docente para que a mesma atraia os melhores estudantes por meio de políticas públicas

correspondentes. Sobre este aspecto concordamos com Gatti, Barretto e André (2011, p. 17) quando afirmam que “há poucos estímulos para que a profissão seja a primeira opção na carreira. Acrescente-se a isso condições de trabalho inadequadas, problemas sérios na remuneração e na carreira”.

03 - Acesso rápido ao mercado de emprego

Uma análise dos dados da tabela 18, remete-nos a observar que a maioria dos inquiridos das duas instituições analisadas respondeu de forma favorável a afirmação. Este facto é possível observar quando analisadas as duas instituições separadamente onde verificamos que no IFP de Chitima 65,9% (n=54) e 62,5% (n=5) entre os estudantes da UFAM responderam de forma favorável a afirmação 20,8% (n=16) e não teve nenhum registro nas respostas desfavoráveis entre os estudantes da UFAM. Com base nestes dados, nos parece que a facilidade que a profissão docente apresenta em termos de inserção no mercado de emprego foi um dos motivos que fez com que os participantes da pesquisa enveredassem pelo curso nas duas instituições analisadas. Neste sentido, podemos intuir tal como é secundado por Gatti e colaboradoras (2019, p. 151) relativamente a opção pelos cursos de que “a opção [...] não necessariamente significa uma opção pelo magistério” (GATTI et al., 2019, p.151).

Estes dados são reveladores de que um dos motivos de escolha por esta profissão entre os participantes da pesquisa nas duas instituições foi devido a facilidade que a docência oferece em termos de oportunidade de emprego. Neste contexto, o conceito de *empregabilidade* expressa não apenas a capacidade de o indivíduo conquistar determinado emprego, mas, sobretudo, a capacidade de se manter em mercados de trabalho (Oliveira, 2003, p. 34). Consequentemente, a necessidade de trabalhar para sobreviver dificulta a formação profissional do jovem (SOARES, 2002, p. 49). Por seu turno Gonçalves (1997, p. 162) na sua reflexão sobre a motivação para a carreira docente afirma que “uns optam porque dizem-se ‘vocacionados’, pelo que enveredarão pela carreira docente por ‘gosto’ e para a satisfação do seu ‘ego’, enquanto outros, face ao mercado de trabalho, se vem compelidos a aceitar a oportunidade que se lhes depara”.

Assim, na opinião da maioria dos participantes da pesquisa nas duas instituições analisadas, a facilidade que esta profissão apresenta quanto ao ingresso no mercado de trabalho pode ter sido um dos aspectos decisivos na sua escolha pelo

curso. Mas também é preciso destacar que o aumento das oportunidades de acesso à EB o que de certa forma acompanha a expansão dos cursos de formação de professores para a Educação Básica fazendo, deste modo, com que a mesma represente “um celeiro fértil para a formação de professores e certamente um mercado de trabalho de proporções inusitadas para os docentes”.

Não deixando de lado, na ótica da mesma autora das influências das “dinâmicas internas do próprio sistema de educação e do sistema de mercado que contribuem para ampliar ou retrain a oferta e a procura dos cursos que formam esses profissionais” (BARRETTO, 2015, p. 681). Contudo, dentre os fatores atrativo e não atrativo a profissão docente entendemos com Louzano e equipe (2010 *apud* SILVA; CORRÊA, 2019, p. 71) que “um dos fatores atrativos da carreira docente é a baixa taxa de desemprego, pois professores raramente ficam muito tempo desempregados” (SILVA; CORRÊA, 2019, p. 71) e ao que nos parece, este sentimento pode se encontrar presente na maioria dos participantes da pesquisa nas duas realidades analisadas.

04 - Por falta de melhores alternativas profissionais

Em resposta a afirmação se a escolha terá sido determinada pelo facto da falta de melhores alternativas profissionais, um número elevado dos participantes do IFP de Chitima (n=41, 50,0%) respondeu de forma favorável a afirmação. Paralelamente, quando analisadas as respostas dos participantes da UFAM nota-se que, apesar de um sentimento de indiferença na maioria dos participantes relativamente a esta afirmação (n=4, 50,0%), quando analisadas as respostas favoráveis e desfavoráveis percebe-se que a maioria respondeu de forma desfavorável a esta afirmação (n=3, 37,5%), o que revela que a profissão docente é escolhida pela maioria dos participantes do IFP de Chitima como resultado de falta de alternativas profissionais, ao passo que para o caso dos participantes da UFAM não necessariamente por falta de alternativas. Verifica-se entre as duas instituições analisadas diferenças em termos do percentual de respostas dadas pelos participantes da pesquisa. Vide a distribuição das respostas deste item na tabela 18 no final deste bloco.

Estes dados nos remetem a repensar a forma como são recrutados os professores, sobretudo, pelo fato de entendermos que “o desafio é evitar o recrutamento daqueles que consideram o ensino um último recurso ou os que

ensinam somente até encontrarem uma alternativa que julguem mais atraente” (UNESCO, 2015, p. 24) pois, “numa altura em que há dificuldade em satisfazer plenamente a necessidade em professores, é importante que se tomem medidas adequadas e urgentes para tornar a carreira docente o mais atrativa possível” (MOÇAMBIQUE, 2004, p. 6).

Ainda com relação a esses dados, é pertinente afirmar que o curso de formação de professores não deve ser visto como um compasso de espera enquanto se caminha ou se espera por uma boa oportunidade. No entanto, pelas afirmações dos participantes da pesquisa é possível perceber que os participantes de Moçambique parecem não estão cientes do desafio que essa profissão apresenta ao olharem esta profissão como alternativa. O mesmo não se pode dizer do cenário brasileiro em que as respostas dos participantes da pesquisa sugerem que não estão fazendo o curso por falta de melhores alternativas profissionais.

05 - Escolha da profissão como meio de subsistência

Em resposta a afirmação se a escolha do curso terá sido como um meio de encontrar formas de subsistência, a maioria dos nossos inquiridos (n=55, 67,1% no IFP de Tete e 37,5%, n=3 entre os participantes da UFAM) respondeu de forma favorável a afirmação, apesar dos dados da tabela acima indicarem relativamente aos participantes da UFAM um número expressivo de respostas neutras (que não espelham nenhum posicionamento do sujeito participante da pesquisa). Quanto as respostas desfavoráveis relativamente a afirmação “Escolha da profissão como meio de subsistência” os dados indicam que 23,2% (n=19) entre os participantes do IFP de Chitima e 12,5 (n=1) entre os participantes da UFAM sinalizando diferenças percentuais entre estes dois grupos quanto as respostas desfavoráveis. Vide a distribuição das respostas deste item na tabela 18 no final deste bloco.

Uma análise dos dados da tabela acima parece revelar-nos que a profissão docente tem sido reparada como uma alternativa para a sobrevivência entre os participantes da pesquisa nas duas instituições. A ser assim, a necessidade de trabalhar muitas vezes não pode estar atrelada a necessidade de trabalhar para sobreviver, pois este facto pode dificultar a formação profissional (SOARES, 2002, p. 49) pelo possível baixo empenho dos que se candidatam à docência neste caso. Podemos, por outro lado, afirmar que os dados deste item reforçam o posicionamento

de Gatti e Barreto (2009) quando fazem num estudo por elas realizado, o mapeamento de quem são os estudantes que maioritariamente se preparam para a docência no Brasil. As autoras assumem que “a escolha da docência como uma espécie de ‘seguro desemprego’, ou seja, como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade, é relativamente alta” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 160). Os dados das duas realidades analisadas parecem sinalizar esta tendência nos cursos analisados.

06 - Falta de recursos para financiar o curso preferido

Quanto a afirmação “Falta de recursos para financiar o curso preferido” verificou-se que 45,1% (n=37) do total dos participantes do IFP de Chitima responderam favoravelmente a afirmação. No entanto, obteve-se alguma variedade de respostas no que diz respeito a análise dos participantes da UFAM em que houve um equilíbrio entre as respostas favoráveis e desfavoráveis nesta afirmação (n=3, 37,5% e desfavorável respetivamente). A distribuição das respostas deste item pode ser visualizada na tabela 18 no final deste bloco. Estes dados indicam que uma das razões que fez com que a maioria dos participantes da pesquisa escolhessem o curso foi a falta de recursos para financiar o seu curso de preferência. Neste sentido, a profissão pode estar a ser vista como uma possível alternativa para a obtenção de recursos tendo em vista o financiamento no futuro do seu provável curso de preferência, o que pode fazer com que tenhamos um índice de abandono docente bastante expressivo que para além de que nesta ingressarão indivíduos sem pretensão de vínculo com ela, mas também pelos salários e os problemas que enferma a carreira podem fazer com que estes não se conformem e se manter.

Constituída pelo discurso que enfatiza a opção profissional motivada pela situação material, ou seja, meios económicos escassos para se preparar para a carreira e a facilidade de acesso a essa preparação. A análise destes dados conduz-nos a hipótese de que se os nossos inquiridos tivessem recursos, optariam por uma outra área de estudos. Assim, esses dados abrem-nos espaço para pensar com base em Freire (1997, p. 32) que é possível que alguns dos cursos de formação do magistério venham sendo irresponsavelmente meros “caça-níqueis”, isto é possível, mas não significa que a prática educativa deva ser uma espécie de marquise sob a qual a gente espera a chuva passar. Nesta senda, é possível que este fenómeno

esteja a acontecer nas duas instituições pesquisadas ao avaliar pelas respostas dada pelos participantes da pesquisa a afirmação “Falta de recursos para financiar o curso preferido” que apesar de apresentar um certo equilíbrio em termos das respostas dadas pelos participantes da UFAM (tanto para as favoráveis assim como para as desfavoráveis esteve em 37,5% do total das respostas dadas) o que para o caso do IFP de Chitima esteve em 45,1% em respostas favoráveis a esta afirmação.

Reafirmamos que estes dados nos remetem aos motivos que levam a impossibilidade do homem poder se libertar tal como afirma Marx e Engels (2007, p. 29) ao entenderem que, “não é possível libertar os homens enquanto estes forem incapazes de obter alimentação e bebida, habitação e vestimenta, em qualidade e quantidade adequadas” (MARX; ENGELS, 2007, p. 29).

07 - Prestígio económico da profissão/boa remuneração

Em conformidade com os dados da tabela 18, pode-se observar que a maioria dos participantes do IFP de Chitima (68,3%, n=56) respondeu de forma favorável a afirmação de que a sua escolha tenha sido derivada do “Prestígio económico da profissão/boa remuneração”, o que vem a revelar que o prestígio económico entra no rol dos elementos motivadores que orientaram a escolha pelo curso. Ao passo que quando analisados os dados dos participantes da UFAM percebe-se que diferentemente do IFP de Chitima a maioria dos participantes (62,5%, n=5) respondeu de forma desfavorável a afirmação sinalizando que apesar de alguns escolherem o curso por causa da remuneração que a provável inserção profissional poderá dar há outros, neste caso, do cenário brasileiro que consideram esse fator pouco preponderante.

Como se pode perceber quando caracterizávamos os participantes desta pesquisa, dá para perceber que a maioria é jovem (18-31 anos). Neste sentido, vale ressaltar com Nérici (1992, p. 164) quando aponta que o jovem se preocupa muito com a posição social e a remuneração, uma vez que ele é continuamente bombardeado por contínuas necessidades, alguns das quais reais. Contudo, é importante salientar que o prestígio económico ou a remuneração que uma determinada profissão oferece não deve ser analisado isoladamente, pois, há um contexto de escolha profissional e de carreira que engloba a situação educacional e

económica dos indivíduos, bem como as oportunidades percebidas pelo sujeito que escolhe que é o que parece que os dados nos sugerem.

08 - Menor competição pelas vagas oferecidas neste curso

Em resposta a afirmação “Menor competição pelas vagas oferecidas neste curso” que relacionava a escolha com a menor competição pelas vagas, a maioria dos nossos inquiridos (n=49, 59,8% no IFP de Chitima e n=3, 37,5% entre os estudantes da UFAM) respondeu de forma favorável afirmação. O que revela que a concorrência, em termos de número de vagas para a entrada nas duas instituições analisadas pode ter sido fundamental para tomada de decisão quando a escolha pelo curso por parte dos participantes da pesquisa. A distribuição das respostas deste item pode ser visualizada na tabela 18 no final deste bloco.

Estes dados entram em sintonia como postulado por Silva (1997, p. 64), tanto no que se refere a Moçambique assim como no Brasil, em seu estudo sobre a motivação para a profissão docente, ao afirmar que “a alternativa a escolha da profissão docente parece estar grandemente motivada pelo facto de o número de vagas existentes noutros cursos não viabilizar a entrada de alguns candidatos”. Conclui-se, de forma geral, com base na afirmação dos nossos inquiridos que esta foi, de certo modo, motivada pela menor competição pelas vagas que estiveram disponíveis nas duas instituições analisadas.

Tabela 18: Distribuição das respostas das questões 1 a 8 do questionário.

Número da questão/afirmação	Instituição de Formação de Professores												
	IFP de Chitima						Universidade Federal do Amazonas						
	Respostas dos inquiridos em n (%)						Respostas dos inquiridos em n (%)						
	Favorável [1] e [2]		Neutro [3]	Desfavorável [4] e [5]			Total	Favorável [1] e [2]		Neutro [3]	Desfavorável [4] e [5]		Total
	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[1]		[2]	[3]	[4]	[5]		
1	51 (62,2%)	19 (23,2%)	4 (4,9%)	1 (1,2%)	7 (8,5%)	82 (100%)	0 (0%)	2 (25%)	3 (37,7%)	3 (37,7%)	0 (0%)	8 (100%)	
2	43 (52,4%)	28 (34,1%)	5 (6,1%)	5 (6,1%)	1 (1,2%)	82 (100%)	2 (25%)	2 (25%)	2 (25%)	1 (12,5%)	1 (12,5%)	8 (100%)	
3	35 (42,7%)	19 (23,2%)	11 (13,4%)	9 (11%)	8 (9,8%)	82 (100%)	1 (12,5%)	4 (50%)	3 (37,7%)	0 (0%)	0 (0%)	8 (100%)	
4	22 (26,8%)	19 (23,2%)	15 (18,3%)	10 (12,2%)	16 (19,5%)	82 (100%)	1 (12,5%)	0 (0%)	4 (50%)	2 (25%)	1 (12,5%)	8 (100%)	
5	39 (47,6%)	16 (19,5%)	8 (9,8%)	10 (12,2%)	9 (11%)	82 (100%)	0 (0%)	3 (37,7%)	4 (50%)	0 (0%)	1 (12,5%)	8 (100%)	
6	23 (28%)	14 (17,1%)	13 (15,9%)	13 (15,9%)	19 (23,2%)	82 (100%)	1 (12,5%)	2 (25%)	2 (25%)	2 (25%)	1 (12,5%)	8 (100%)	
7	33 (40,2%)	23 (28%)	11 (13,4)	5 (6,1%)	10 (12,2%)	82 (100%)	1 (12,5%)	0 (0%)	2 (25%)	3 (37,7%)	2 (25%)	8 (100%)	
8	28 (34,1%)	21 (25,6%)	8 (9,8%)	9 (11%)	16 (19,5%)	82 (100%)	1 (12,5%)	2 (25%)	3 (37,7%)	1 (12,5%)	1 (12,5%)	8 (100%)	

Fonte: Elaboração própria (2021) com base nos dados extraídos do questionário.

Legenda dos números das questões/afirmações

- [01] Prestígio social da profissão
- [02] Foi a melhor opção das que tive acesso
- [03] Acesso rápido ao mercado de emprego
- [04] Por falta de melhores alternativas profissionais
- [05] Escolha da profissão como meio de subsistência
- [06] Falta de recursos para financiar o curso preferido
- [07] Prestígio económico da profissão/boa remuneração
- [08] Menor competição pelas vagas oferecidas neste curso

3.3.3.3. Razões de permanência no curso: o equilíbrio entre a manutenção e o abandono no curso

No caso particular do magistério, as condições de trabalho às quais escolas e professores são submetidos, bem como a valorização ou desvalorização da carreira docente, podem aproximar ou afastar os estudantes da escolha da profissão e também levar professores já em exercício a permanecerem ou desistirem da docência (DEIMLING; REALI, 2017, p. 8).

Neste ponto, faz-se a descrição e análise dos dados relativos aos fatores que poderiam fazer com que os participantes da pesquisa enveredassem pela mudança de curso, de forma particular na influência da política de valorização docente no desequilíbrio entre a manutenção no curso e o abandono do mesmo. Entendemos, com base no que foi escrito por diversos autores que o que afeta as políticas docente (valorização, a remuneração, as atribuições, os planos de carreira bem como as condições de trabalho) pode afetar as possibilidades de manutenção destes que se formam nos respectivos cursos, pois eles vivenciam estes cenários quer pela frequência as instituições de ensino (ou pela exposição a que estão colocados desde que ingressam na escola) quer pelos diferentes canais de comunicação que vão apresentando a situação atual dos professores, no que toca a questão da valorização da profissão docente, a remuneração dos docentes, as atribuições que ultimamente acometem os professores face a um mundo em constante mudança, os planos de carreira docente, as condições de trabalho desta classe profissional que de alguma forma impactam o imaginário de quem busca pela profissão. Vale lembrar que,

O valor atribuído socialmente à sua formação profissional inicial [do professor], as representações sobre essa formação, os planos de carreira e remuneração realmente praticados, as suas condições e os ambientes de trabalho, os resultados educacionais (vistos de modo geral e para cada um) compõem o quadro que redundam em se considerar a profissionalização da docência como forte componente de sua imagem social (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 94-95).

Este item apresenta resultados do segundo bloco do questionário composto por oito respostas a afirmação: a desvalorização da profissão docente; a baixa remuneração (salário pouco atrativo); excesso de atribuições e cobranças que os professores têm; inexistência de um plano de carreira com perspectivas de desenvolvimento e crescimento na carreira; a excessiva carga horária trabalhada fora de sala de aula; redução dos dias de férias que gradualmente acometem os professores; condições de trabalho precárias e não querer ser professor. Estas afirmações tiveram como propósito identificar até que ponto as políticas docentes

(valorização, a remuneração, as atribuições, os planos de carreira bem como as condições de trabalho) exercem influência sobre a escolha destes que almejam à docência dos anos iniciais da EB. A mesma se articula com as constatações da desvalorização docente nas duas realidades em estudo. Abaixo se descrevem e analisam as respostas dos nossos inquiridos por cada afirmação desta categoria.

10 - A desvalorização da profissão docente

Procuramos perceber o que faria com que os formandos abandonassem ou trocassem de curso pelo que a partir dos dados da afirmação “A desvalorização da profissão docente”. Fazendo uma análise das duas instituições analisadas os dados revelam que a maioria dos participantes da pesquisa nas duas instituições (52,4%, n=43 do IFP de Chitima e 75%, n=6 da UFAM) responderam favoravelmente que um dos fatores que poderia fazer com que abandonem ou troquem de curso seria o fato da profissão docente estar a registar uma certa desvalorização social. A distribuição das respostas deste item pode ser observada na tabela 19 no final deste bloco.

Estes dados nos permitem inferir tal como tem sido descrito por diversos estudos que “não é difícil constatar a perda de prestígio, de poder aquisitivo, de condições de vida e sobretudo de respeito e satisfação no exercício do magistério hoje” (LUDKE; BOING, 2004, p. 1160). Este fato respalda não só a realidade brasileira, mas também o contexto da realidade moçambicana que pode ser evidenciado por um estudo realizado em Moçambique com o título “Estudo sobre o estatuto do professor do ensino primário em Moçambique” da autoria de Bagnol e Cabral (1998). Este estudo já sinalizava que “um dos problemas sérios que o MINED enfrenta é o abandono do Sector por uma parte dos seus funcionários mais qualificados.

Os professores estão desmoralizados, sentem-se humilhados e abandonados pelo MINED que, acreditam, não valoriza o seu trabalho” (BAGNOL; CABRAL, 1998, p. 3). Para a valorização profissional do professor, do ponto de vista social requer-se de acordo com Gatti e colaboradoras (2019, p. 42) “políticas consistentes de carreira, salário e das condições da própria vida escolar: infraestrutura, materiais didáticos, apoios pedagógicos, respeito ao seu âmbito de ação com vistas a instauração de uma gestão democrática, com espírito de cooperação” (GATTI et al., 2019, p. 42) que é o que parece faltar nas duas realidades analisadas, o que de alguma forma impacta na tendência de permanência ou abandono no curso e não só, mas também da docência.

Para o caso brasileiro, com maiores oportunidades de empregabilidade em outras áreas pode fazer com que facilmente se migre, o que não se pode verificar facilmente em Moçambique, o que faz com que este se conforme com a realidade ainda que descontente de sua situação profissional.

11 - A baixa remuneração (salário pouco atrativo)

A resposta a afirmação “A baixa remuneração (salário pouco atrativo)” que está relacionada aos fatores que fariam com que o participante pudesse abandonar ou mudar de curso, a maioria dos participantes da pesquisa (45,1%, n=37 do IFP de Chitima e 75%, n=6 da UFAM) nas duas instituições analisadas respondeu favoravelmente que a baixa remuneração ou o salário pouco atrativo que o magistério oferece pode ser um dos fatores que os pode fazer abandonar ou mesmo mudar do curso. A distribuição das respostas deste item pode ser visualizada na tabela 19 no final deste bloco.

Com base nos dados supramencionados sobre a baixa remuneração assim como o salário pouco atrativo estão em consonância com o fato de que “a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho” (SAVIANI, 2009, p.153).

Tomando em conta que nas duas instituições analisadas os nossos inquiridos responderam favoravelmente a esta afirmação podemos assumir com Saviani (2009) que se

Transformada à docência numa profissão atraente socialmente em razão da sensível melhoria salarial e das boas condições de trabalho, para ela serão atraídos muitos jovens dispostos a investir seus recursos, tempo e energias numa alta qualificação obtida em graduações de longa duração e em cursos de pós-graduação” (SAVIANI, 2009, p.154).

No entender da UNESCO (2015) o pacote remuneratório do professor “é apenas um dos vários fatores associados à motivação e satisfação no trabalho. Especificamente na Zona Sul do continente africano, do qual Moçambique faz parte. Em estudos desenvolvidos por esta organização “notou-se que o salário do professor é baixo, as condições de trabalho são precárias e a profissão é subalternizada”. Para que efetivamente se melhore a qualidade educacional é fundamental que os governos dos países demonstrem um sentimento de “apreço pelo contributo dos professores para o desenvolvimento, por motivá-los através de estruturas de carreiras

bem remuneradas” (UNESCO, 2015, p. 24). Ainda sobre o salário e a perda de pessoal docente no setor educacional público “o problema salarial docente associa-se à discussão sobre a qualidade da educação no país e sobre a atratividade da carreira e permanência nela” (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p.143) por este motivo mostra-se necessário lembrar que

Carreiras pouco atraentes do ponto de vista salarial acabam por não ser objeto de procura entre as novas gerações, e especialmente não se mostram atraentes para aqueles que se consideram em melhores condições de domínio de conhecimentos, ou com melhores chances em outras atividades (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 239-240).

Em estudo desenvolvido por Bagnol e Cabral (1998) intitulado “Estudo sobre o Estatuto do Professor do Ensino Primário em Moçambique” já era relatada pelos participantes do estudo sobre as condições salariais dos professores em Moçambique. Dos participantes da pesquisa “acima de 92% dos indivíduos, entre os diferentes grupos de entrevistados e analisados separadamente (alunos, professores, encarregados de educação e representantes das DDE/DPE⁴⁰), consideram que o salário do professor não corresponde ao seu trabalho”. E para outro grupo de indivíduos entrevistados e analisados as mesmas autoras referem que “há uma proporção igual de indivíduos que acha que o comportamento do professor melhoraria se ele tivesse um salário melhor” (BAGNOL; CABRAL, 1998, p. 3). Ainda que este dado esteja a indicar que passam mais de 20 anos desde que foi realizada a pesquisa, os mesmos apresentam-se atuais, particularmente sobre a situação de Moçambique.

Contudo, relacionado com os fatores de insatisfação com o salário recebido pelos professores em Moçambique pode ser afirmado com base no estudo realizado pelo Ministério da Educação de Moçambique sobre a situação do professor em Moçambique em que se constata que “a maioria dos professores (75.7%) afirma que não está satisfeita com o salário que auferem; 78.4% dos professores não conseguem fazer face ao custo de vida com o salário que recebem; 70.5% dos inquiridos afirmaram que o que recebem não corresponde ao trabalho que realizam” (MOÇAMBIQUE, 2017, p. 109). Contudo, podemos dizer com Pereira e Peixoto (2009) que o que vai ocorrendo com os professores relativamente aos seus salários, entra em sintonia com o ideário capitalista relacionado a formação e regulamentação para esta classe social que “tendem a expressar o que cabe a cada classe social: muito para a burguesia, pouco para a classe trabalhadora, incluindo aí o acesso e o usufruto

⁴⁰ Direção Distrital de Educação/Direção Provincial de Educação

aos bens da cultura, da ciência, da técnica e da filosofia”. Cabendo, deste modo, “aos professores a quem cabe a formação para um trabalho de transmissão dessas heranças tem-lhe sido dado pouco e pago igualmente pouco pelo seu trabalho” (PEREIRA; PEIXOTO, 2009, p. 221). Tal como acontece no Brasil, ainda que com diferenciais regionais em termos de salários e até entre as unidades da federação, para o caso de Moçambique o próprio Ministério da Educação reconhece que

[...] o salário é considerado baixo comparativamente aos de outros profissionais com o mesmo nível acadêmico e, por outro, ele não é suficiente para o atual nível do desenvolvimento da sociedade, não cobrindo, deste modo, as despesas do dia-a-dia. Por exemplo, “o baixo salário contribui para que os professores não tenham boas condições de vida, em termos de habitação, alimentação e transporte” (MOÇAMBIQUE, 2017, p. 110) [grifos do autor]

12 - Excesso de atribuições e cobranças que os professores têm

Em relação a afirmação “Excesso de atribuições e cobranças que os professores têm” pudemos verificar que a maioria dos participantes da pesquisa (48,8%, n=40 do IFP de Chitima e 62,5%, n=5 da UFAM) responderam favoravelmente a esta afirmação nas duas instituições analisadas. O que sinaliza que o excesso de tarefas e cobranças que os professores têm tido ultimamente pode vir a ser um dos fatores que fará com que os participantes desta pesquisa abandonem o curso por entender que aos professores tem sido colocada bastante tarefas que não encontram sintonia com os salários e outros incentivos laborais. A distribuição das respostas deste item pode ser visualizada na tabela 19 no final deste bloco. Por outro lado, entendemos com Delors *et al.* (1996) que para além das condições de trabalho os problemas que envolvem a sociedade

[...] não podem mais ser deixados à porta da escola: pobreza, fome, violência, droga entram com os alunos nos estabelecimentos de ensino, quando até há pouco tempo ainda ficavam de fora com as crianças não escolarizadas. Espera-se que os professores sejam capazes, não só de enfrentar estes problemas e esclarecer os alunos sobre um conjunto de questões sociais desde o desenvolvimento da tolerância ao controle da natalidade, mas também que obtenham sucesso em áreas em que pais, instituições religiosas e poderes públicos falharam, muitas vezes (DELORS *et al.*, 1996, p. 154).

O que vemos a ocorrer face ao cenário supramencionado nas duas realidades é de que que “os discursos e as expectativas recaem sobre o professor como se este fosse o salvador da pátria, mas, na prática, não são dadas a esse “profissional” as condições necessárias de responder adequadamente ao que se espera dele” (LUDKE; BOING, 2004, p. 1175). Diante desta pressão toda que é colocada sobre a

figura do professor pode-se assumir que “os salários recebidos pelos professores não são tão compensadores, especialmente em relação às tarefas que lhes são atribuídas” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 247). Por este motivo, as aspirações sociais e responsabilidades dos professores podem influir para que tenhamos menos pessoas querendo ser professor pois “a competência, o profissionalismo e o devotamento que exigimos dos professores fazem recair sobre eles uma pesada responsabilidade. Exige-se muito deles e as necessidades a satisfazer parecem quase ilimitadas” (DELORS *et al.*, 1996, p. 155) o que nos remete a afirmar que “os aspectos salariais, embora mais indicativos, não cercam todos os problemas que envolvem a precarização do trabalho dos professores” (LUDKE; BOING, 2004, p. 1175).

Podemos afirmar que estes fatos todos são justificados pelo contexto atual em que a docência se encontra submerso em que dele se exige para além do seu ofício de professor perpassando deste modo para questões sociais e tendo que dar conta as vezes das responsabilidades que deveriam ser dos pais e ou encarregados de educação dos alunos, dos governantes e para agravar a escassa oportunidade de crescimento profissional que em muito afeta a docência (FELICETTI, 2018; SILVA; CORRÊA, 2019).

As respostas, de maneira geral mostram que apesar da relevância do curso no contexto da educação básica o que vem ocorrendo no plano concreto de atuação profissional em função das condições que são oferecidas aos professores especificamente no excesso de atribuições que os professores têm ultimamente pode contribuir para que no futuro tenhamos desistentes ou no processo formativo ou mesmo no futuro exercício profissional dada a pressão que os professores têm tido nos últimos dias. Contudo, este dado nos remete a refletir sobre a necessidade de desenvolvimento de estudos tendo em vista compreender o significado que estes estudantes atribuem ao excesso de atribuições e cobranças de tarefas que os professores têm.

13 - Inexistência de um plano de carreira com perspectivas de desenvolvimento e crescimento na carreira

Analisando os dados da tabela 19 podemos perceber que a maioria dos participantes da pesquisa (57,3%, n=43 do IFP de Chitima e 75%, n=6 da UFAM) nas duas instituições analisadas respondeu de forma favorável a afirmação de que a

“Inexistência de um plano de carreira com perspectivas de desenvolvimento e crescimento na carreira” pode se afigurar como um dos fatores que pode fazer com que abandonem ou troquem de curso. Este sentimento pode estar a ser percebido pelos participantes olhando para a situação dos professores que já se encontram em exercício e isto pode vir a funcionar como um fator desmotivador para que o participante se mantenha no curso.

Estes dados chamam atenção para que de facto nas duas realidades haja políticas docentes que possam permitir com que não só atraiam candidatos ao magistério, mas que possam estimular aqueles que enveredam pela docência para que efetivamente se mantenham na profissão. O que se constata para o cenário brasileiro, tal como é referenciado por Gatti e Barretto (2009) é o fato de que

Os diferenciais nos planos de carreira encontrados não mostram a possibilidade real de professores “subirem na carreira” sem deixar a sala de aula. Esta situação desmotiva bons candidatos a professor, e também os bons professores, que se sentem desvalorizados e acabam por procurar outra função fora da sala de aula para obter promoção significativa. Cria também a representação de que ficar na sala de aula não propicia uma carreira recompensadora social e financeiramente. (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 254).

Sobre o contexto Moçambicano, o que se pode dizer da situação do professor, atendendo que a luz da literatura internacional há um sentimento generalizado de que as condições de trabalho docente são as razões do baixo prestígio social da profissão se pode destacar que “a ausência de formação contínua e de perspectiva de progressão na carreira, a frustração ligada às condições de vida e de trabalho, afetando profundamente a autoestima do professor e, conseqüentemente, fazendo-o descurar da imagem que projeta na escola e na sociedade” (BAGNOL; CABRAL, 1998, p. 28). Assim, “uma vez que o baixo prestígio e a baixa remuneração fazem com que os professores exerçam uma espécie de “fuga de rota”, direcionando-se para outro tipo de atividade laboral” (CORREA; CUNHA; ZANARDI, 2017, p. 92).

Da qualificação e colocação de professores se pode dizer que o figurino atual da carreira docente em Moçambique afasta os melhores professores e quadros da educação. Este facto pode ser visualizado, tal como descrito na “Estratégia para formação de professores 2004 – 2015”, um documento que continua atual, pois ainda não foi revogado e nem substituído por outro, de que relativamente a situação atual dos professores no sistema se pode visualizar que,

Há falta de oportunidades de desenvolvimento profissional para os professores. Para aqueles que receberam formação inicial, tanto através de instituições de formação de professores como através de esquemas de

formação em exercício para professores sem formação “baseada nas escolas”, as oportunidades para desenvolvimento profissional contínuo são extremamente limitadas. Por essa razão, a progressão na carreira afasta, muitas vezes, bons professores da sala de aula, e mesmo do sector da educação de uma maneira geral. (MOÇAMBIQUE, 2004, p. 19) [grifo nosso].

Finalizamos este item e assumindo que “a existência de um plano de carreira com perspectivas de desenvolvimento e crescimento são importantes à docência” (FELICETTI, 2018, p. 217) pois, só assim pode ser possível manter na carreira bons professores. A olhar pelos dados de nossa pesquisa os riscos de que estes se mantenham por muito tempo face a oportunidades de trabalho com boas perspectivas quanto ao desenvolvimento e crescimento em suas carreiras.

14 - A excessiva carga horária trabalhada fora de sala de aula

Com relação a afirmação “a excessiva carga horária trabalhada fora de sala de aula”, 57,3% (n=47) entre os participantes do IFP de Chitima e 87,5% (n=7) da UFAM declararam-se favoráveis a esta afirmação. A distribuição das respostas deste item pode ser visualizada na tabela 19 no final deste bloco. Estes dados expressam que para a maioria dos participantes da pesquisa o excesso de horas trabalhadas fora de sala de aulas pode ser um dos fatores que pode contribuir para que estes abandonem ou mudem de curso. Por este motivo é urgente que se repense a carga horária do professor fora de sala de aula, pois em muitos casos, os professores levam as tarefas escolares para as suas casas e trabalham horas afio sem que seja considerada na sua remuneração. Ainda que esteja refletido sobre o cenário brasileiro, o pensamento de Saviani (2014) encontra encaixe na realidade moçambicana.

Por este motivo entendemos, citando o autor de que há a necessidade de se instituir na carreira do professor, o aumento do seu salário mínimo na categoria do seguinte modo: “com no mínimo 50% do tempo destinado a ministrar aulas. O restante do tempo será dedicado à preparação de aulas, correção dos trabalhos dos alunos, atendimento diferenciado aos alunos com mais dificuldades de aprendizagem, além de participação na gestão da escola” (SAVIANI, 2014, p. 87) pois, quase que exclusivamente, os contratos de trabalho dos docentes fazem referência apenas a hora-aula investida pelo docente o que faz com que o mesmo tenha uma jornada de trabalho na maioria das vezes superior ao prescrito nos contratos de trabalho (BARRETTO; ANDRÉ, 2011). Procedendo deste modo, estaríamos em melhores

condições de promover a tão almejada qualidade educacional, reduziríamos as possibilidades do mal-estar docente e funcionaria como estímulo para quem pensa na docência como seu campo de atuação profissional. Sobre a jornada e a carga horária de trabalho do professor é preciso

[...] considerar que, no caso dos docentes, o número de horas semanais efetivamente trabalhadas costuma ultrapassar o número de horas-aula informadas. Trata-se do diferencial entre tempo de ensino e tempo de trabalho, este último maior, englobando também o tempo empregado em preparação das aulas, correções de provas, estudos, realizados fora do horário escolar, que deveriam ser acrescidos ao tempo de ensino para melhor dimensionar a jornada semanal de trabalho dos docentes (SOUZA, 2008 *apud* GATTI; BARRETTO, 2009, p. 30).

Mesmo diante da excessiva carga horária trabalhada semanalmente pelos professores “a média salarial dos professores da educação básica fica muito a dever em relação às outras profissões” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 248) tanto no caso do Brasil assim como de Moçambique. Em Moçambique, os professores não são pagos pelas atividades desenvolvidas fora de sala de aula (correção das provas dos alunos, preparação das próprias aulas etc.) e nem consta do rol da carga horária semanal definida para o trabalho do docente, o que não se verifica para o cenário brasileiro, pois “o reconhecimento dessa especificidade do trabalho docente é importante conquista legal, mas ainda precisa ser efetivada para muitos docentes que não têm esse direito respeitado (ARAÚJO; BRZEZINSKI; SÁ, 2020, p. 10). É preciso considerar tal como afiançado por Evangelista (2012 citado por NOGUEIRA, 2018) de que,

a sobrecarga transforma o professor em super professor, enquanto detentor do poder de resolver todos os problemas sociais e econômicos, ampliando o alargamento exponencial das tarefas docentes e de todas as formas de responsabilização que recaem na figura do super professor (NOGUEIRA, 2018, p. 67).

15 - Redução dos dias de férias que gradualmente acometem os professores

Com relação a “Redução dos dias de férias que gradualmente acometem os professores”, 48,8% (n=40) do IFP de Chitima e 87,5% (n=7) da UFAM responderam de forma favorável a afirmação. A distribuição das respostas deste item pode ser visualizada na tabela 19 no final deste bloco. Estes dados sinalizam que nas duas instituições, ainda que os valores sejam diferentes, mas expressando maiorias nos seus conjuntos quando analisados separadamente as duas instituições. Podemos inferir com estes dados que o aumento do tempo de trabalho por meio da redução dos

dias de férias pode funcionar com o um elemento bastante suficiente para que se possa abandonar o curso ou procurar uma nova alternativa profissional o que chama atenção para a necessidade de implantação de políticas que considerem a necessidade do professor ao gozo do seu direito de repouso por meio das férias.

16 - Condições de trabalho precárias

Por meio dos dados da tabela 19 podemos aferir que 59,8% (n=49) do IFP de Chitima e 87,5% (n=7) da UFAM assinalaram favoravelmente a afirmação de que as “condições de trabalho precárias” podem influir para que eles possam abandonar ou trocar de curso. Apesar destes dados, não podemos deixar de relevar as respostas desfavoráveis cujos dados sinalizam que 26,9% do IFP de Chitima e que não houve algum registro para o caso dos formandos da UFAM. Com estes dados podemos inferir que as condições de trabalho precárias que acometem os professores podem ser um indicativo que podem possibilitar o abandono da docência enquanto uma profissão. Tal como é reconhecido por Antunes (2018 citado por BORGES; CECÍLIO, 2018, p. 180) e que a profissão docente nos parece não fugir à regra pelo seu amplo papel na formação da mão-de-obra para o trabalho. Assim, na perspectiva deste autor

O mundo produtivo contemporâneo, particularmente a partir do amplo processo de reestruturação do capital desencadeado em escala global no início da década de 1970, vem apresentando um claro sentido multiforme. Por um lado, acentuando as tendências de informalização da força de trabalho em todo o mundo e de aumento dos níveis de precarização da classe trabalhadora (BORGES; CECÍLIO, 2018, p. 180).

Ainda sobre a questão da precarização das condições de trabalho docente concordamos com Saviani (2014) quando entende que estas “têm um impacto decisivo na formação, uma vez que elas se ligam diretamente ao valor social da profissão”. Por este motivo, “se as condições de trabalho são precárias, isto é, se o ensino se realiza em situação difícil e com remuneração pouco compensadora, os jovens não terão estímulo para investir tempo e recursos numa formação mais exigente e de longa duração” fazendo, deste modo, com que “os cursos de formação de professores tenham de trabalhar com alunos desestimulados e pouco empenhados, terá reflexões negativas no seu desempenho (SAVIANI, 2014, p. 87). Para reverter este cenário “é preciso mais empenho em manter a motivação dos professores em situações difíceis e, para conservar no ensino os bons professores, oferecer-lhes condições de trabalho satisfatórias e remuneração comparável à das

outras categorias de emprego que exigem um nível de formação equivalente” (DELORS *et al.*, 1996, p. 160-161).

As condições de trabalho (tamanho da sala, qualidade de iluminação, carteiras e o número de alunos) na sala de aula também são consideradas como causa da insatisfação. Neste contexto, é dado como exemplo o RAP, que é de, aproximadamente, 80 alunos por professor numa turma (MOÇAMBIQUE, 2017, p. 110).

Os aspectos supramencionados vêm a pressionar os professores a fazerem mais esforço em seu trabalho em virtude do tamanho das turmas e de suas peculiaridades e isto, parece estar presente no imaginário dos participantes de pesquisa das duas instituições analisadas no que toca as condições de trabalho com as quais os professores se deparam. No caso específico de Moçambique é reconhecido pelo próprio Ministério que superintende a área da educação de que “as condições de trabalho não são das melhores e, por isso, o MINED deve criar condições condignas nas escolas, em particular nas escolas suburbanas e rurais, onde as condições são menos favoráveis” (MOÇAMBIQUE, 2017, p. 116; UNESCO, 2017).

17 - Não querer ser professor

A partir da afirmação “Não querer ser professor” que tinha como pretensão compreender, a semelhança das afirmações anteriores o que faria com que o formando abandonasse o curso ou mudasse de curso. Os dados sinalizam que tanto no IFP de Chitima, assim como entre os participantes da UFAM há um registro de que 50% (n=41) entre os participantes do IFP de Chitima e 50% n=4 da UFAM responderam desfavoravelmente a afirmação sinalizando, deste modo, que estes participantes continuam com o curso porque querem ser professores para os anos iniciais da Educação Básica e não querer ser professores não seria um elemento que faria com que mudassem ou abandonassem o curso. A distribuição das respostas deste item pode ser visualizada na tabela 19 no final deste bloco.

Felicetti (2018) afirma que “durante a formação inicial, consolida-se ou não a escolha pelo curso devido aos aspectos inerentes a ele desenvolvidos” por um lado e por outro, a mesma autora entende “que as diferentes experiências nas diversas áreas do conhecimento têm impactos além daqueles atribuíveis à seleção inicial para essas áreas” (FELICETTI, 2018, p. 218). Ainda que demovidos pelas questões que foram

elencadas nos itens antecedentes deste bloco de afirmações, a maioria dos participantes da pesquisa coloca fora de questão a possibilidade de não querer ser professor, o que nos remete a possibilidade de um estudo mais aprofundado numa perspectiva de análise sobre as duas realidades estudadas nesta dissertação sobre o porquê de querer ser professor quando se assiste uma tendência a um rebaixamento desta classe profissional.

Tabela 19: Distribuição das respostas das questões 10 a 17 do questionário.

Número da questão/afirmação	Instituição de Formação de Professores											
	IFP de Chitima						Universidade Federal do Amazonas					
	Respostas dos inquiridos em n (%)						Respostas dos inquiridos em n (%)					
	Favorável [1] e [2]		Neutro [3]	Desfavorável [4] e [5]		Total	Favorável [1] e [2]		Neutro [3]	Desfavorável [4] e [5]		Total
	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]		[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	
10	26 (31,7%)	17 (20,7%)	14 (17,1%)	9 (11%)	16 (19,5%)	82 (100%)	2 (25%)	4 (50%)	1 (12,5%)	1 (12,5%)	0 (0%)	8 (100%)
11	18 (22%)	19 (23,2%)	15 (18,5%)	14 (17,1%)	16 (19,5%)	82 (100%)	2 (25%)	4 (50%)	2 (25%)	0 (0%)	0 (0%)	8 (100%)
12	16 (19,5%)	24 (29,3%)	13 (15,9%)	14 (17,1%)	15 (18,5%)	82 (100%)	2 (25%)	3 (37,7%)	1 (12,5%)	2 (25%)	0 (0%)	8 (100%)
13	28 (34,1%)	19 (23,2%)	12 (14,6%)	13 (15,9%)	10 (12,2%)	82 (100%)	3 (37,7%)	3 (37,7%)	1 (12,5%)	1 (12,5%)	0 (0%)	8 (100%)
14	25 (30,5%)	22 (26,8%)	14 (17,1%)	10 (12,2%)	11 (13,4%)	82 (100%)	2 (25%)	5 (62,5%)	1 (12,5%)	0 (0%)	0 (0%)	8 (100%)
15	22 (26,8%)	18 (22%)	20 (24,4%)	11 (13,4%)	11 (13,4%)	82 (100%)	3 (37,7%)	4 (50%)	1 (12,5%)	0 (0%)	0 (0%)	8 (100%)
16	27 (32,9%)	22 (26,8%)	11 (13,4%)	13 (15,9%)	9 (11%)	82 (100%)	4 (50%)	3 (37,7%)	1 (12,5%)	0 (0%)	0 (0%)	8 (100%)
17	12 (14,6%)	13 (15,9%)	16 (19,5%)	17 (20,7%)	24 (29,3%)	82 (100%)	2 (25%)	0 (0%)	2 (25%)	1 (12,5%)	3 (37,7%)	8 (100%)

Fonte: Elaboração própria (2021) com base nos dados extraídos do questionário.

Legenda dos números das questões/afirmações

[10] A desvalorização da profissão docente

[11] A baixa remuneração (salário pouco atrativo)

[12] Excesso de atribuições e cobranças que os professores têm

[13] Inexistência de um plano de carreira com perspectivas de desenvolvimento e crescimento na carreira

[14] A excessiva carga horária trabalhada fora de sala de aula

[15] Redução dos dias de férias que gradualmente acometem os professores

[16] Condições de trabalho precárias

[17] Não querer ser professor

3.3.3.4. Sobre a formação e sua relevância no contexto dos anos iniciais da Educação Básica

Neste item, fazemos a descrição e a análise dos dados relativos a opinião dos participantes da pesquisa relativamente a relevância da mesma para o contexto da Educação Básica. Partimos da ideia de que é quase que irrecusável de que “um bom desempenho do professor depende, em larga medida, da sua formação” (MOÇAMBIQUE, 2003, p. 51). Por este motivo pretendemos com este item aferir alguns elementos relativos à formação que os participantes da pesquisa estão tendo. Entendemos, com base no que foi escrito por diversos autores relativamente a qualidade das políticas de formação de professores de que a formação deve ser adequada em termos de tempo disponibilizado para que a mesma ocorra. Estando já em formação é fundamental a formação se transforme num veículo de transformação de quem passa, sobretudo, mudar sua compreensão sobre a educação.

O que percebemos é que muitos enveredam pelos cursos formadores de docente sem mesmo ter a ciência do que é e, o processo formativo deve permitir com que haja garantia de que será um momento fundamental para a atuação na docência, mas também representar uma ação que sem dúvida irá melhorar a qualidade da educação escolar. Para tal, deve ocorrer a adequação dos conteúdos de formação ao contexto da inserção na educação básica, seu futuro campo de atuação profissional.

A qualidade formativa deve proporcionar melhoria no desempenho da educação básica, mas também a mesma dever ser ajustada às solicitações da sociedade no que diz respeito aos saberes necessários para a formação das futuras gerações. Não terminando por aqui, a formação deve constituir uma fonte de incentivos para o ingresso na docência assim como em atividades de iniciação científica e de inovação com a qualidade desejada para os anos iniciais da educação básica, mas para tal a adequada articulação entre metodologias formativas e a aquisição de conhecimentos úteis para a atuação profissional docente deve ser consentânea.

É preciso que as condições criadas nas instituições de formação docente permitam com que a formação se transforme em um vetor para a resolução de problemas específicos do ensino nos anos iniciais da Educação Básica enquanto campo de atuação do trabalho docente por um lado e, por outro deve possibilitar a aproximação com as necessidades específicas da escola e da sociedade em que os

formandos se encontram inseridos e por fim, que a consistência formativa se ajuste a realidade, no entendimento de que todos estes fatores podem afetar a qualidade e a prestação do professor em sala de aula. Para situar, a análise dos dados deste terceiro bloco do questionário respeita os diferenciais quanto as especificidades dos lócus formativos nas duas realidades em estudo.

19 - O tempo de formação é adequado

Procuramos compreender junto dos participantes da pesquisa, as suas perspectivas relativamente ao curso frequentado. Neste sentido, relativamente a afirmação “O tempo de formação é adequado” a maioria dos participantes da pesquisa nas duas instituições analisadas respondeu favoravelmente a esta afirmação. No IFP de Chitima tivemos o registro de 97,6% (n=80) e 87,5% (n=7) entre os estudantes da UFAM. Podemos visualizar a distribuição das respostas deste item na tabela 20 no final deste bloco.

Ainda que não ignoremos os que responderam de forma desfavorável nesta afirmação, este dado sinaliza que apesar de termos tempos de formação e nível de saída diferente nas duas realidades (médio em Moçambique e Superior no Brasil), a maioria dos participantes da pesquisa, respeitando-se os diferenciais formativos dos dois contextos em análise, consideram adequado o tempo a que são submetidos a formação. Concordamos com Gatti e Barreto (2009) quando afirmam que para que possa ocorrer a valorização da carreira docente, o primeiro aspecto a ser destacado diz respeito aos cuidados que se deve ter com sua formação. O tempo faz parte desta necessidade crucial no processo de formação. Contudo, ressaltamos que quanto em Moçambique assim como no Brasil

[...] prevalece o sentimento de insatisfação no campo da formação de professores, especialmente no que diz respeito às políticas e às práticas formativas. No âmbito das políticas, destacam-se as críticas de desprofissionalização, precarização e aligeiramento da formação, bem como a frágil articulação entre a formação inicial, a formação continuada, a inserção profissional e as condições de trabalho, salário e carreira dos profissionais da educação (GATTI et al., 2019, p. 177).

Apesar da maioria dos participantes da pesquisa relatarem que o tempo de formação seja adequado percebemos que a atual tendência se preocupa com a redução do tempo de formação do professor o que no contexto neoliberal que é onde os dois modelos formativos se encaixam vai ser secundada pela “busca de uma

formação mais prática onde se valorizam as experiências dos professores em detrimento a uma formação mais teórica. Nesta mesma linha se insere um modelo pedagógico baseado na incorporação de “competências” (RODRIGUES, 2015, p. 132).

20 - Resolve o problema da falta de professores na Educação Básica

Com relação a afirmação “Resolve o problema da falta de professores na Educação Básica” podemos perceber com os dados patentes na tabela acima que a maioria dos participantes da pesquisa nas duas realidades analisadas responderam favoravelmente a afirmação (92,7%, n=76 entre os estudantes do IFP de Chitima e 50%, n=4 entre os estudantes da UFAM). Ainda que não ignoremos os participantes que responderam de forma desfavorável a esta afirmação os dados patentes na tabela nos indicam que a formação, na ótica dos estudantes, poderá resolver os problemas da falta de professores ao nível dos anos iniciais da Educação Básica. Podemos visualizar a distribuição das respostas deste item na tabela 20 no final deste bloco.

21 - Mudou minha compreensão sobre a educação

Quanto a afirmação “Mudou minha compreensão sobre a educação” a maioria dos participantes da pesquisa das duas realidades analisadas respondeu favoravelmente a esta afirmação (87,8%, n=72 entre os estudantes do IFP de Chitima e 87,5%, n=7 entre os estudantes da UFAM). Ainda que não possamos ignorar os que responderam de forma desfavorável a afirmação entre os estudantes do IFP e os que não manifestam nenhum posicionamento, os dados da tabela 20 demonstram que para a maioria dos participantes da pesquisa das duas realidades analisadas, a formação está a ser uma oportunidade que abriu possibilidades para que eles tivessem uma compreensão melhor sobre a educação.

Como pudemos compreender com base nos dados relativos à característica dos participantes desta pesquisa, a maioria são jovens. Neste sentido, concordamos com Falcão e Caldas (2018) no seu estudo intitulado “Diálogos sobre a escolha profissional na escola pública” quando afirmam que,

Ocorre que os projetos juvenis no campo das escolhas profissionais nem sempre têm sido incorporados às práticas pedagógicas das escolas. Na maior

parte dos casos, quando o tema da escolha profissional adentra no ambiente escolar, restringe-se à busca de soluções operacionais para a adequação dos conteúdos da formação escolar às exigências do mercado de trabalho (FALCÃO; CALDAS, 2018, p. 149).

O fato arrolado no parágrafo anterior pode de alguma forma estar em consonância com as afirmações da maioria dos participantes da pesquisa das duas instituições analisadas cuja compreensão sobre o sentido da educação vai sendo incorporada à medida que passam do processo formativo em questão. Por esta questão defende-se, na ótica das mesmas autoras, a pertinência da “premissa da integração da formação escolar com o mundo do trabalho, lançando mão de atividades que deem corpo a estes postulados na concretude das políticas públicas postas em ação nas unidades escolares” (FALCÃO; CALDAS, 2018, p. 150).

22 - O ingresso na docência será garantido assim que a minha formação terminar

De acordo com a afirmação do questionário que tinha como objetivo perceber se na opinião dos participantes da pesquisa o ingresso na docência estaria garantido assim que terminassem a formação, os dados da tabela 20 sinalizam que a maioria respondeu de forma favorável a esta afirmação (87,8%, n=72) no IFP de Chitima. Do mesmo modo, podemos verificar que 50,0% (n=5) entre os estudantes da UFAM responderam de forma desfavorável a esta afirmação, indicando existirem diferenças em termos de expectativas quando a formação terminar.

Para os estudantes do IFP de Chitima entendem que uma vez terminado os processos de formação facilmente serão absorvidos pelo “mercado de trabalho docente”. Este sentimento não é partilhado pela maioria dos estudantes da UFAM, ainda que na ótica de Gatti e colaboradoras (2019, p. 105-106) assumam que “as grandes proporções que assume a oferta de educação básica fazem dessa etapa da escolaridade um celeiro fértil para a formação de professores, oferecendo aos licenciandos um mercado de trabalho de proporções inusitadas”. Esta afirmação é secundada por Oliveira (2019, p. 293) quando afirma em alusão ao contexto mundial e particularmente da América Latina, do qual o Brasil faz parte, de que “o Estado é o maior empregador no setor educativo em muitos países do mundo, incluindo os da América Latina, o que significa que grande número de docentes são funcionários públicos e gozam de estabilidade” o que faz com que de fato se tenha possibilidades

de garantia de ingresso no mercado de trabalho docente. Este sentimento parece não estar presente entre a maioria dos participantes da realidade brasileira ao assumirem que a formação em si, não garante o acesso direto ao mercado de trabalho. Sentimento que parece encontrar respaldo nas assunções de Mendonça Rodrigues (2018) quando afirma que o Brasil

Adota como majoritário o padrão de formação inicial e de certificação para a docência na educação básica centrado na titulação em nível de graduação, em grau de licenciatura e sem garantias de inserção na carreira aos que concluem os três a cinco anos desse percurso” (MENDONÇA RODRIGUES, 2018, p. 129).

Por outro lado, os dados referentes aos inquiridos de Moçambique parecem indicar um certo desconhecimento por parte destes, de que o fato de estarem em formação ou concluírem os respetivos cursos não lhes confere a garantia do acesso imediato ao mercado de trabalho na docência. Tal como pode ser evidenciado no “Estudo holístico sobre a situação do professor em Moçambique” desenvolvido pelo Ministério da Educação e publicado em 2017 que continua atual em seu conteúdo onde constata-se que, “atualmente, o número de professores formados tem vindo a crescer embora não seja possível a contratação de todos os graduados devido à exiguidade de fundos” por um lado e por outro, derivado do fato de que “devido às restrições financeiras não é possível contratar professores de acordo com as necessidades do sector” (MOÇAMBIQUE, 2017, p. 65 e 72).

23 - Representa uma ação vital para a melhoria da qualidade da educação escolar

Uma análise das respostas fornecidas pelos participantes no que respeita a afirmação que busca compreender se na ótica dos participantes a formação “Representa uma ação vital para a melhoria da qualidade da educação escolar”, pode se afirmar que a maior parte dos respondentes das duas instituições analisadas (93,9%, n=77 no IFP de Chitima e 100,0%, n=8 entre os estudantes da UFAM) entendem que a formação de fato representa uma ação vital para a melhoria da qualidade da Educação Básica. Podemos visualizar a distribuição das respostas deste item na tabela 20 no final deste bloco.

É interessante notar que estes dados entram em sintonia com o que vem sendo afirmado pelo MINEDH em “Estudo Holístico sobre a situação do professor em

Moçambique” do qual entendemos ser consentâneo com as aspirações do Brasil relativamente a formação docente no sentido em que “a qualidade da formação de professores é um dos fatores fundamentais para a melhoria da qualidade de educação” (MOÇAMBIQUE, 2017, p. 26). Este facto vai ser consolidado com a associação que tem sido estabelecida entre os resultados das avaliações internacionais e nacionais com a qualidade da formação docente. Só para ilustrar Barbosa e Fernandes (2017, p. 27) entendem que, é “comum associar o desempenho dos alunos da educação básica em exames nacionais e internacionais à qualidade de formação do professor”.

24 - Os conteúdos da formação são adequados para me inserir na Educação Básica

A leitura dos dados da tabela 20 revela que a maioria dos participantes da pesquisa nas duas instituições analisadas respondeu favoravelmente a esta afirmação (n=74, 90,2% no IFP de Chitima e n=7, 87,5% na UFAM) de que “Os conteúdos da formação são adequados para me inserir na Educação Básica”. Na mesma linha de análise e não menos importante, ainda que não possa ser considerada nesta análise o registro de resposta desfavorável, mas não significativo (1,2%, n=1) dos formandos do IFP de Chitima. Estes dados são reveladores de que os conteúdos da formação na opinião dos participantes da pesquisa das duas instituições analisadas são adequados para a sua inserção na Educação Básica.

Embora Gatti e sua equipe (2019) tenha chegado a constatação de que “a formação ampla e genérica que se observa nos currículos não tem respondido aos desafios das práticas educacionais nos diferentes ambientes em que ela vem se realizando” por não responder na ótica das autoras as dificuldades dos currículos de graduação (formação de professor do EB) como sua responsabilidade (GATTI et al., 2019, p. 29). As respostas da maioria dos participantes da pesquisa, que são os beneficiários dos processos formativos que os conduzirão ao ensino nos anos iniciais da EB parecem não sugerir a constatação estando, deste modo, em consonância com as aceções de Brito (2007) ao afirmar que “é fundamental que o futuro professor tenha um sólido conhecimento, não na forma de “estoque” armazenado, mas na forma de “domínio conceitual”, que o torne capaz de ajudar seus alunos a serem também agentes de sua formação (BRITO, 2007, p. 440).

25 - A qualidade da minha formação permitirá melhorar o desempenho da Educação Básica

No que concerne à afirmação “A qualidade da minha formação permitirá melhorar o desempenho da Educação Básica” e segundo os dados da tabela acima, pode-se verificar que um número significativo do total dos inquiridos (n=80, 97,6% no IFP de Chitima e n=8, 100,0% na UFAM) respondeu favoravelmente a esta afirmação. Com base nestes dados podemos intuir que sobre a qualidade da formação dos participantes de nossa pesquisa poderá permitir com que melhore o desempenho da Educação Básica. Podemos visualizar a distribuição das respostas deste item na tabela 20 no final deste bloco.

Para o contexto moçambicano, vale destacar que na estratégia de formação de professores do país, há um reconhecimento relativamente a qualidade da formação docente, quando se afirmar em nome da então Direção Nacional de Formação de Professores e Técnicos de Educação (DNFPTE), um órgão do Ministério da Educação que “a qualidade da formação de professores, tal como ela é presentemente realizada, requer melhorias, além de não haver padrões e mecanismos de garantia de qualidade nacionalmente acordados” (MOÇAMBIQUE, 2004, p. 21). O que deixa as afirmações dos nossos inquiridos em contraste com o postulado pela instituição. Mas, é fundamental afirmar que “os que participam da formação devem poder beneficiar-se de uma formação de qualidade que seja adequada às suas necessidades profissionais em contextos sociais e profissionais em evolução e que repercuta na qualidade do ensino”. Contudo, ainda na ótica do mesmo autor referenciado entende-se que

O conceito de qualidade não é estático, não há consenso sobre seu significado nem existe um único modelo, pois ele depende da ideia de formação e de ensino que se tem [...] por ser proveniente do mundo da produção, a qualidade foi interpretada como um conceito absoluto, próximo às dimensões de inato e de atributo de um produto” (IBERNÓN, 2011, p. 103).

26 - A formação se ajusta ao solicitado pela sociedade em termos de saberes necessários para a formação de futuras gerações

A leitura dos dados da tabela 20 revela que a maioria dos participantes da pesquisa nas duas instituições analisadas respondeu favoravelmente a afirmação (n=76, 92,7% no IFP de Chitima e n=6, 75,0% na UFAM) de que “A formação se ajusta ao solicitado pela sociedade em termos de saberes necessários para a formação de

futuras gerações”. Na mesma linha de análise e não menos importante, ainda que não possa ser considerada nesta análise houve o registro de respostas desfavoráveis, mas não muito expressivo dos formandos do IFP de Chitima (4,8%, n=4) e da UFAM (12,5%, n=1). Nas duas instituições é possível perceber a resposta de participantes que não indicam um posicionamento (n=2, 2,4% no IFP de Chitima e n=1, 12,5% na UFAM). Estes dados são reveladores de que na opinião da maioria dos participantes da pesquisa a formação se ajusta ao que é solicitado pela sociedade em termos de saberes necessários para que se possa transmitir as novas gerações. Precisamos considerar com Gatti et al. (2019, p. 37) de que

Os professores se defrontarão nas redes escolares não só com o desafio de criar condições de aprendizagem para crianças, adolescentes ou jovens em relação a conteúdos considerados relevantes pela nossa sociedade, mas, também se defrontarão com fatores culturais, morais, éticos, sociais, diferenciados, que criam formas relacionais e geram situações que podem vir a ser problemáticas e com as quais terá que lidar. Seu trabalho se desenrola em um coletivo com características específicas (GATTI et al., 2019, p.37).

27 - Durante a formação estou encontrando incentivos para a minha iniciação à docência

Pelos dados da tabela 20, pode-se observar que do total dos participantes da pesquisa, 89,0% (n=73) no IFP de Chitima e 100,0% (n=8) na UFAM responderam favoravelmente a afirmação “Durante a formação estou encontrando incentivos para a minha iniciação à docência”. Estes dados são reveladores, com base na opinião da maioria dos participantes da pesquisa, de que ao longo do percurso formativo estão encontrando incentivos suficientes para a futura iniciação docente, se calhar seja por isso que quando questionado, diante das adversidades que enfermam a carreira docente, os participantes da pesquisa assumiram que não abandonariam à docência porque querem ser professores. Assim, estes formandos estão encontrando na formação um importante momento que poderá os habilitar para a iniciação docente tal como os dados da tabela acima nos revelam.

29 - Estou me apropriando de conhecimentos que me farão atuar em atividades técnico científicas e de inovação, com a qualidade desejada para os anos iniciais da educação básica

Conforme os dados da tabela 20, a maioria dos inquiridos nas duas instituições analisadas (n=76, 92,7% no IFP de Chitima e n=8, 100,0% na UFAM) respondeu de forma favorável a afirmação “Estou me apropriando de conhecimentos que me farão atuar em atividades técnico científicas e de inovação com a qualidade desejada para os anos iniciais da educação básica”. Podemos intuir com base nestes dados que os participantes da pesquisa consideram, apesar das especificidades de cada contexto em análise, que estão se apropriando de conhecimentos que poderão fazer com que possam atuar em atividades técnico-científicas e de inovação com a qualidade que se deseja para a docência nos anos iniciais da Educação Básica. Os dados nos revelam também não existir diferenças significativas em termos de resposta da maioria dos participantes da pesquisa nas duas instituições analisadas. Conforme salienta Gatti e colaboradores (2019) a formação docente

Precisa ser condizente com o papel dessa educação no cenário contemporâneo, com o desenvolvimento de uma consciência crítico-construtiva, com a capacidade de compreender e construir soluções diante de situações de dificuldades do aprender, de relacionar-se, de inércia, de desinteresses, de conflitos, de contraposições, etc. (GATTI et al., 2019, p.37).

30 - A formação que estou tendo é apropriada o que me fará usar os conhecimentos adquiridos com rigor metodológico

Imbuído na percepção de que a formação desempenha um papel importante na melhoria do processo de ensino e conseqüentemente na qualidade educacional foi colocada no questionário a afirmação “A formação que estou tendo é apropriada o que me fará usar os conhecimentos adquiridos com rigor metodológico”. Os dados nos indicam que quando comparadas as duas instituições analisadas observa-se que na sua maioria (n=73, 89,0% no IFP de Chitima e n=7, 87,5% na UFAM) os participantes da pesquisa consideram que a formação que estão tendo é apropriada, o que poderá fazer com que se apropriem de conhecimentos que farão com que ajam com rigor metodológico no seu exercício profissional. A distribuição dos dados nos permite inferir que em termos dos percentuais apresentados não existe diferenças entre as respostas dos participantes do estudo. Podemos visualizar a distribuição das respostas deste item na tabela 20 no final deste bloco.

A opinião dos participantes da pesquisa entra em sintonia com o que é relatado por GATTI (2010) ao falar sobre os conhecimentos a serem constituídos quando afirma que “não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação” (GATTI, 2010, p.1360). Por este motivo, entendemos que no cenário atual “é inegável a compreensão de que a docência requer formação científica e pedagógica, indispensável para um bom exercício profissional”. Algo que parece estar ocorrendo com base na afirmação da maioria dos participantes da pesquisa. Diferentes visões aparecem em um mesmo contexto e influenciam, conforme sua prevalência, as políticas de formação docente (GATTI et al., 2019, p. 87). No paradigma da formação baseada em competências que é o que caracteriza as tendências da formação de professores dos anos iniciais da Educação Básica nas duas realidades estudadas, o raciocínio é de que

Com a formação inicial pretende-se fornecer ao futuro professor bases conceituais e metodológicas para o exercício correto e eficaz da missão docente e, simultaneamente, assegurar a possibilidade de continuar a sua aprendizagem numa perspectiva de auto formação permanente (MOÇAMBIQUE, 2003, p. 52).

Relativo a formação inadequada expresso nos currículos formativos, a UNESCO (2019) reafirma que, relativamente a formação inicial inadequada de professores e a respectiva preparação de que,

Um dos desafios com os quais se confrontam muitos sistemas de formação de professores é o desencontro entre os currículos de formação de professores e os currículos de ensino (primário e secundário). É comum que os professores são preparados numa lógica curricular desalinhado com as competências e habilidades requeridas para a gestão do curricular das escolas (UNESCO, 2019, p. 154).

31 - Permitirá que eu possa resolver os problemas específicos do meu futuro ambiente de trabalho

Os dados da tabela 20 nos permitem concluir que relativamente a afirmação “Permitirá que eu possa resolver os problemas específicos do meu futuro ambiente de trabalho” cujo mote era perceber até que ponto a formação que estão tendo resolve os problemas específicos das áreas de atuação, os dados da tabela 20 indicam que a maioria dos participantes da pesquisa nas duas instituições analisadas (n=75, 91,5% no IFP de Chitima e n=7, 87,5% na UFAM), apesar de suas especificidades formativas, responderam favoravelmente a esta afirmação. Estes dados encontram respaldo em Gomes (2011) quando se refere da preocupação que a formação de

professores devia se encarregar. Na perspectiva deste autor, a formação deveria se “preocupar em criar condições para que o futuro professor possa em seu curso de formação vivenciar situações que possibilitem futuramente ter autonomia para construir no seu espaço profissional mediações entre conhecimento tácito, conhecimento advindo do senso comum e conhecimento científico em busca de novas descobertas significativas” (GOMES, 2011, p. 112).

32 - A formação que estou tendo é teórica demais e está afastada das necessidades da escola e da sociedade onde estou inserido

Em conformidade com os dados da tabela 20 pode-se observar que a maioria dos participantes do IFP de Chitima (63,4%, n=52) respondeu de forma favorável a afirmação de que a “A formação que estou tendo é teórica demais e está afastada das necessidades da escola e da sociedade onde estou inserido”, revelando que para a maioria dos participantes desta instituição a formação que estão tendo é teórica demais e se mostra distante das necessidades das escolas primárias e da sociedade em que se encontram inseridos.

E, quando analisados os dados dos participantes da UFAM percebe-se que diferentemente do IFP de Chitima, a maioria dos participantes (50%, n=4) respondeu de forma desfavorável a afirmação. Deste modo, podemos notar uma diferença em termos de respostas dos nossos inquiridos, pois por um lado temos a assunção de que a mesma é teórica para o caso dos participantes da pesquisa do IFP de Chitima e, por outro lado, para o caso dos estudantes da UFAM de que a formação que é bastante prática e que responde as necessidades da educação básica e não só, mas também da sociedade em que se encontram inseridos.

De acordo com Gatti *et al.* (2019), a atividade docente em sala de aula é um foco essencial na formação, chamando atenção para a necessidade de que a mesma de maior importância ao oferecimento de experiências reais em escolas aos futuros professores no seu processo formativo que é o que parece não estar presente de acordo com a opinião da maioria dos formandos do IFP de Chitima. Ainda na ótica das mesmas autoras, as experiências em escolas devem ser bem orientadas e acompanhadas por um professor experiente e não só, mas com um projeto de trabalho bem claro. É provável que para este grupo de participantes as componentes práticas em cada uma das disciplinas que compõe o currículo do curso não estejam a ser

devidamente cuidadas por este motivo afirmam em sua maioria de que a mesma é teórica demais. Apesar de que para o cenário brasileiro, “a respeito da formação de professores, os cursos são muitas vezes questionados por não atenderem a realidade das escolas e constantemente há uma disputa entre uma formação mais teórica ou mais pragmática” (CHAVEZ HERNANI; DA ROCHA VIEIRA GONCALVES, 2018, p. 32). Por outro lado, os dados da pesquisa apontam para uma diferença com as constatações de Barbosa e Fernandes (2017) quando afirmam ao assumir em sua pesquisa relativamente ao contexto das IES brasileiras de que,

[...] à formação docente que ocorre nos modelos vigentes nas IES, por ser muito teórica e afastada das demandas da escola e da sociedade. O inciso I dá visibilidade a essa diferenciação ao definir que o objetivo deve ser a capacitação para a prática profissional avançada e transformadora de procedimentos (não de humanos), o que remete às exigências dos organismos internacionais que definem que as políticas públicas educacionais devem ter como meta responder às demandas de um mercado de trabalho competitivo e globalizado (TOMMASI; WARDE; HADDAD, 2009 *apud* BARBOSA; FERNANDES, 2017, p. 32).

33 - A formação é consistente e adequada à realidade atual

Em conformidade com os dados da tabela 20 pode-se observar que a maioria dos participantes nas duas instituições analisadas (n=73, 89,0% no IFP de Chitima e n=4, 50,0% na UFAM), respondeu de forma favorável a afirmação de que “a formação é consistente e adequada à realidade atual”, o que vem a revelar que, para a maioria dos participantes da pesquisa, apesar das especificidades da formação em cada uma das duas realidades estudadas estes consideram, para o seu contexto, que a formação que estão tendo para além de ser consistente é adequada a realidade atual.

Tabela 20: Distribuição das respostas das questões 19 a 33 do questionário.

Número da questão/afirmação	Instituição de Formação de Professores											
	IFP de Chitima						Universidade Federal do Amazonas					
	Respostas dos inquiridos em n (%)						Respostas dos inquiridos em n (%)					
	Favorável [1] e [2]		Neutro [3]	Desfavorável [4] e [5]		Total	Favorável [1] e [2]		Neutro [3]	Desfavorável [4] e [5]		Total
	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]		[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	
19	60 (73,2%)	20 (24,4%)	1 (1,2%)	1 (1,2%)	0 (0%)	82 (100%)	5 (62,5%)	2 (25%)	1 (12,5%)	0 (0%)	0 (0%)	8 (100%)
20	49 (59,8%)	27 (32,9%)	3 (3,7%)	2 (2,4%)	1 (1,2%)	82 (100%)	0 (0%)	4 (50%)	1 (12,5%)	3 (37,7%)	0 (0%)	8 (100%)
21	54 (65,9%)	18 (22%)	6 (7,3%)	4 (4,9%)	0 (0%)	82 (100%)	5 (62,5%)	2 (25%)	1 (12,5%)	0 (0%)	0 (0%)	8 (100%)
22	52 (63,4%)	20 (24,4%)	5 (6,1%)	4 (4,9%)	1 (1,2%)	82 (100%)	0 (0%)	1 (12,5%)	3 (37,7%)	3 (37,7%)	1 (12,5%)	8 (100%)
23	53 (64,6%)	24 (29,3%)	3 (3,7%)	2 (2,4%)	0 (0%)	82 (100%)	3 (37,7%)	5 (62,5%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	8 (100%)
24	52 (63,4%)	22 (26,8%)	7 (8,5%)	0 (0%)	1 (1,2%)	82 (100%)	3 (37,7%)	4 (50%)	1 (12,5%)	0 (0%)	0 (0%)	8 (100%)
25	55 (67,1%)	25 (30,5%)	2 (2,4%)	0 (0%)	0 (0%)	82 (100%)	4 (50%)	4 (50%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	8 (100%)
26	51 (62,2%)	25 (30,5%)	2 (2,4%)	2 (2,4%)	2 (2,4%)	82 (100%)	4 (50%)	2 (25%)	1 (12,5%)	1 (12,5%)	0 (0%)	8 (100%)
27	46 (56,1%)	27 (32,9%)	4 (4,9%)	4 (4,9%)	1 (1,2%)	82 (100%)	4 (50%)	4 (50%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	8 (100%)
29	50 (61%)	26 (31,7%)	3 (3,7%)	2 (2,4%)	1 (1,2%)	82 (100%)	5 (62,5%)	3 (37,7%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	8 (100%)
30	52 (63,4%)	21 (25,6%)	4 (4,9%)	4 (4,9%)	1 (1,2%)	82 (100%)	6 (75%)	1 (12,5%)	1 (12,5%)	0 (0%)	0 (0%)	8 (100%)
31	48 (58,5%)	27 (32,9%)	5 (6,1%)	1 (1,2%)	1 (1,2%)	82 (100%)	3 (37,7%)	4 (50%)	0 (0%)	1 (12,5%)	0 (0%)	8 (100%)
32	34 (41,5%)	18 (22%)	11 (13,4%)	11 (13,4%)	8 (99,8%)	82 (100%)	1 (12,5%)	2 (25%)	1 (12,5%)	3 (37,7%)	1 (12,5%)	8 (100%)
33	47 (57,3%)	26 (31,7%)	5 (6,1%)	3 (3,7%)	1 (1,2%)	82 (100%)	3 (37,7%)	1 (12,5%)	2 (25%)	2 (25%)	0 (0%)	8 (100%)

Fonte: Elaboração própria (2021) com base nos dados extraídos do questionário.

Legenda dos números das questões/afirmações

[19] O tempo é adequado

[20] Resolve o problema da falta de professores na Educação Básica

[21] Mudou minha compreensão sobre a educação

[22] O ingresso na docência será garantido assim que a minha formação terminar

- [23] Representa uma ação vital para a melhoria da qualidade da educação escolar
- [24] Os conteúdos da formação são adequados para me inserir na Educação Básica
- [25] A qualidade da minha formação permitirá melhorar o desempenho da Educação Básica
- [26] A formação se ajusta ao solicitado pela sociedade em termos de saberes necessários para a formação de futuras gerações
- [27] Durante a formação estou encontrando incentivos para a minha iniciação à docência
- [29] Estou me apropriando de conhecimentos que me farão atuar em atividades técnico científicas e de inovação com a qualidade desejada para os anos iniciais da educação básica
- [30] A formação que estou tendo é apropriada o que me fará usar os conhecimentos adquiridos com rigor metodológico
- [31] Permitirá que eu possa resolver os problemas específicos do meu futuro ambiente de trabalho
- [32] A formação que estou tendo é teórica demais e está afastada das necessidades da escola e da sociedade onde estou inserido
- [33] A formação é consistente e adequada à realidade atual

3.4. Oferta formativa, formação e escolha docente: considerações

Procuramos nesta seção (III) analisar as variáveis de oferta pela formação de professores para os anos iniciais da educação básica em Moçambique e no Brasil num primeiro momento, e segundo buscamos identificar as concepções dos formandos do IFP de Chitima e do Curso de Pedagogia da UFAM face a sua escolha pelo curso, permanência e vitalidade da formação no contexto da Educação básica em Moçambique e no Brasil. Quanto ao primeiro aspecto, segundo revelado pelos dados da pesquisa que enquanto no Brasil a maioria das instituições que formam os professores para os anos iniciais da EB são privadas (85%) o mesmo não se verifica no contexto moçambicano (menos de 20%). No que diz respeito aos cursos podemos verificar que os dados de Moçambique sugerem um certo crescimento de cursos oferecidos pelas instituições públicas enquanto que no cenário brasileiro temos uma redução em termos de ofertas formativas oferecidas das instituições públicas.

Quanto a ocupação de vagas no geral, a maioria das vagas oferecidas são ocupadas em Moçambique o que se opõe ao cenário brasileiro, em que a ocupação das vagas disponibilizadas tende a estar abaixo dos 50%. Analisando os dados dos candidatos inscritos aos processos seletivos, podemos perceber uma tendência ao registro de uma maior procura pelos cursos face as vagas disponibilizadas em Moçambique quando comparado com a realidade Brasileira. Das matrículas em Moçambique podemos perceber que em sua maioria estas são oferecidas pelas instituições públicas cuja porcentagem ao longo do período em análise esteve acima de 80% ao que no cenário brasileiro notamos uma tendência diferente, pois há uma tendência decrescente nas ofertas formativas nas instituições públicas tanto como nas privadas.

Contudo, os dados aqui apresentados vêm a demonstrar, quando comparadas as duas realidades analisadas de que Moçambique apresenta o maior número de seus concluintes provindos de instituições públicas ao passo que no Brasil o setor privado é o que oferece a maior oferta em termos de concluintes. Importante destacar que concentrar a formação na escola pública reduz distorções formativas atentando para o fato de que as privadas têm um interesse mercadológico o que pode distorcer a qualidade da formação docente, razão pela qual é urgente contrariar a lógica da formação baseada no ensino privado. E, quanto as desistências, os dados indicam que no Brasil há uma tendência crescente em termos de desistência nos cursos

contrastando com a realidade moçambicana em que na generalidade dos anos analisados ocorre uma redução.

E, por fim, relativamente ao segundo aspecto, constatamos entre os sujeitos pesquisados que as condições de trabalho docente constituem a categoria fundamental nas políticas educacionais voltadas aos professores. Assim, na generalidade podemos assumir que os participantes da pesquisa acenaram, nas duas realidades estudadas que uma multiplicidade de fatores pode contribuir para que se abandone o curso ou a profissão docente tomando como ponto de partida a formação inicial que por sinal vai ser determinante para o futuro docente uma vez que a mesma constitui o momento inicial de sua profissionalização o que pode exercer influências tanto no mal, assim como no bem-estar docente.

Por este e vários outros motivos reconhecemos a função desempenhada pelos professores “para a oferta de uma educação de qualidade para todos”. Neste contexto, a formação (quer seja inicial ou contínua), os planos de carreira, as condições de trabalho e a valorização destes profissionais constituem um grande desafio pelo que faz-se necessário não apenas a criação de condições para que esta formação seja adequada, mas deve-se oferecer condições de trabalho e ter políticas de valorização docente de tal forma que possam atrair e manter em sala de aulas estes profissionais (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011) que por sinal é o destino final dos que hoje se encontram em formação e que foram participantes desta pesquisa.

Das principais evidências dos dados que corporizaram as questões voltadas para as condições de formação e sua relevância no contexto da Educação Básica. Na generalidade podemos assumir que a maioria dos participantes da pesquisa concordaram relativamente a formação que estão tendo de que: quanto ao tempo de formação este se mostra adequado, apesar das especificidades de cada realidade em estudo em que por um lado temos no Brasil mais tempo de formação quando comparado com a realidade moçambicana, e que a mesma resolverá os problemas da falta de professores dos anos iniciais da EB.

Ao longo do processo formativo, os estudantes estão encontrando um espaço ideal para compreensão do que é efetivamente educação, fato que está a ser proporcionado pelo processo formativo. Contudo, constatamos para o lado de Moçambique um certo desconhecimento sobre a realidade de empregabilidade da docência após o processo formativo pelo que os formandos acreditam que terminada a formação encontrarão imediatamente o emprego o que pode não ser o caso. Sobre

este aspecto para o lado do Brasil nos parece que os estudantes têm ciência de que o simples fato de se formarem não oferece garantias de empregabilidade. Com base nos dados podemos perceber que a maioria dos participantes da pesquisa nas duas realidades analisadas entende que a formação tem a qualidade desejada para dar resposta a melhoria da qualidade da educação escolar nos anos iniciais da EB.

No que toca aos conteúdos de formação podemos aferir que estes são adequados de acordo com a maioria dos participantes da pesquisa, apesar de vozes tanto do cenário brasileiro assim como do lado moçambicano referirem que estes muitas vezes não respondem as necessidades dos anos iniciais da educação básica. Contudo, os dados nos indicam que a maioria dos participantes entendem que a formação se ajusta ao solicitado pela sociedade em termos de saberes necessários para a formação de futuras gerações numa sociedade em constantes transformações que caracteriza o momento em que estamos vivendo e esta funciona como um incentivo para a iniciação à docência pela apropriação de conhecimentos técnicos científicos que os farão atuar com a qualidade desejada para os níveis a que estão sendo formados dentro de uma formação que se considera apropriada pelos participantes da pesquisa tal como os dados nos apontam.

Notamos também com base na afirmação da maioria dos nossos inquiridos que eles assumem que a formação que estão tendo, nas duas realidades estudadas se afigura como teórica demais e afastada das necessidades da escola e da sociedade em que se encontram inseridos o que é bastante preocupante por entendemos que, os futuros professores devem ser possuidores de “conjuntos de competências que reflitam a estreita relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem do indivíduo, a aquisição, a manutenção e o uso dos conhecimentos, adquiridos tanto dentro como fora do contexto escolar” (BRITO, 2007, p. 440). Mesmo assim, apesar da opinião dos nossos inquiridos ter refletido que a formação é teórica demais, a mesma na ótica da maioria deles se mostra consistente e adequada a realidade atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegados a essa fase do nosso trabalho é imperioso fazer um rescaldo dos principais achados da pesquisa, as lacunas e as potenciais contribuições da mesma no contexto da área em que se vincula. Ao contextualizarmos historicamente a formação de professores nas duas realidades nos permitiu compreender o movimento da formação de professores a partir de suas origens e nos remeteu ao entendimento de que os atuais problemas que a formação docente enfrenta estão, em parte, associados a gênese do próprio processo formativo. Ao longo do processo de investigação pudemos constatar que a gênese do processo de formação docente esteve ao nível das duas realidades analisadas associada as necessidades da instrução popular. Para tornar possível a garantia desta necessidade começa a se mostrar necessário a formação de professores.

É assim, que, à medida que a necessidade de novos professores começa a tomar conta no sentido de garantia do acesso e democratização da educação é que vão sendo criadas políticas consentâneas de formação docente e o Estado começa a demonstrar uma preocupação maior pela formação destes profissionais. A política de acesso à educação para todos tal como celebrado nos compromissos internacionais pelos dois países (compromissos derivados das conferências de Jomtien em 1990, de Dakar em 2000 e a de Incheon em 2015) enquanto parte de uma política educacional veio a exercer forte influência nas exigências para a formação de professores. Entendemos que formar mais depende em larga medida das políticas de Estado como a entidade com maior responsabilidade na garantia do acesso à Educação.

Denotamos, na contextualização histórica da formação docente que, enquanto a formação de professores havia sido movimentada para quase que inteiramente ao nível superior no Brasil após a aprovação da LDB (BRASIL, 1996) um recuo acaba marcando esta política como é característico de parte das políticas educacionais brasileiras. O retrocesso, neste caso, se marca pela formação de nível médio em 1999 com a aprovação de diretrizes pela Câmara da Educação Básica do Ministério da Educação. Provavelmente, na gênese desta aprovação esteja relacionada a “indagações tais como as que dizem respeito à possibilidade de os novos cursos superiores cobrirem as vastas áreas do território nacional onde, há bem pouco tempo, mal chegavam os cursos de nível médio” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 55).

Este cenário na política formativa docente se encontra presente também em Moçambique onde os avanços e recuos vão sendo sinalizadas pela transição da formação que vai ser situada entre o nível Básico e Médio na preparação de professores e sem ponderação para o nível superior. Por este motivo, podemos assumir com Gatti et al. (2019), tanto para a realidade brasileira assim como a moçambicana de que as “políticas educacionais, e a da formação de professores, sempre se mostraram fragmentárias, respondendo a pressões imediatistas” (GATTI et al., 2019, p. 31).

Percebemos com os dados da pesquisa e pelas análises das propostas curriculares que caracterizam o contexto atual da formação de professores uma maior preocupação nos programas, ainda que em níveis diferentes, com a pesquisa. Entendemos, que este movimento nas duas realidades encontra eco em afirmações como as de Delors et al. (1996) que reconhecem a relevância da “pesquisa na melhoria do ensino e da pedagogia”, e por este motivo olham com especial atenção a necessidade de que “a formação de professores” tenha de “incluir um forte componente de formação para a pesquisa” (DELORS et al., 1996, p. 162).

No mais, as adequações curriculares que foram realizadas em 2019 em Moçambique e no Brasil fazem parte de um movimento que visa dar resposta a necessidade de reestruturação do capital que ao estabelecer novos mercados e trabalhadores flexíveis demanda que a formação do profissional que vai dar corpo a esta necessidade uma formação que se baseie em competências em que este transmita as mesmas competências aos seus alunos (futuros trabalhadores) colocando-os em estado de empregabilidade permanente sob a alegação de que estamos em uma era da globalização. Este pensamento é possível verificar nas novas propostas curriculares (Moçambique) e nas DCN (para o caso do Brasil). Neste contexto, a formação de professores surge desta necessidade de dar resposta ao mundo do trabalho.

Os dados da pesquisa indicaram-nos que a formação docente não está distante do contexto social em que a docência é exercida. Estes dados afetam, sobretudo, a situação da permanência tanto nos cursos formadores de professores, assim como na manutenção docente. Neste sentido, concordamos com Deimling e Reali (2017) de que “pensar em uma política de formação de professores implica tratar, com a mesma seriedade, tanto os processos de formação inicial e continuada quanto as condições concretas de trabalho, salário e carreira docente, na busca de uma educação de

qualidade em termos reais e não apenas formais”. Avançam ainda as mesmas autoras que “enquanto tais questões não forem equacionadas, nenhum programa de formação, por si só, será capaz de valorizar a formação docente e incentivar a permanência dos estudantes no magistério” (DEIMLING; REALI, 2017, p. 22).

Ainda que a escolha em sua maioria tenha estado relacionada há aspectos externos ao próprio sujeito, só pode ser possível o fortalecimento das intenções para com a escolha da profissão docente se políticas globais fizerem parte deste movimento como é o caso do aumento dos salários, melhoria no sistema de carreira dos professores bem como as condições de trabalho docente.

Só assim pode ser efetivamente possível fazer com que os que enveredam pela docência, ainda que os motivos de suas escolhas estejam relacionados a situações contingenciais do momento em que cada um se encontra o que quer dizer que não são as políticas de formação unicamente que podem ser determinantes na manutenção docente, assim como dos que estão em formação, mas um conjunto de políticas correlatas. Contudo, entendemos que é possível fortalecer tal como já vem sendo evidenciado por diversos estudos sobre a formação e sobre o docente. Saviani (2009), por exemplo, destaca que é possível melhorar o perfil dos que ingressam na docência, mas isto passaria pela transformação da docência numa profissão atraente socialmente por meio da melhoria das condições salariais, das boas condições de trabalho.

Em uma pesquisa realizada em 2010 por Gatti com o título “Formação de professores no Brasil: características e problemas” já era sinalizada a alta indicação de que a escolha docente era olhada como uma espécie de seguro desemprego. Nos dados que foram apresentados relativamente ao que Gatti (2010) refere no seu estudo parece encontrar um emparelhamento com os resultados da presente pesquisa particularmente na afirmação 3 do questionário deste estudo. Apesar de não termos considerado no rol das afirmações do questionário, não rejeitamos a ideia de que a socialização anterior à formação e ao exercício da profissão exercem influência nas escolhas profissionais e na constituição da identidade docente. Tal pode ser evidenciado por diversos estudos que retratam as narrativas da escolha profissional pela docência. Dentre os diversos estudos podem ser destacados os estudos de Tardif (2012) quando

[...] afirma que a escolha pela profissão docente pode ser influenciada também pelas experiências pré-profissionais, inclusive aquelas que marcam a socialização escolar enquanto aluno. Segundo o autor, antes mesmo de

ensinarem, os futuros professores permanecem muitos anos em sala de aula e nas escolas, o que lhes permite adquirir certas crenças e ideias sobre a prática profissional docente, bem como sobre o que é ser aluno (DEIMLING; REALI, 2017, p. 7).

A escolha profissional não se afigura como uma etapa de vida fácil. Trata-se de um momento difícil da vida do sujeito pelas opções que lhe são disponibilizadas associadas a vocação ou aptidão específica para o trabalho a que se tenha escolhido o que nos remete a pensar que da diversidade de fatores relevantes, além de aptidão ou vocação, são considerados também fatores como a valorização social da profissão, as condições de trabalho, a remuneração, entre outros (SILVA; CORRÊA, 2019, p. 60).

A diminuição da procura pelos cursos de formação docente vai ser evidenciado pela não ocupação das vagas que são ofertadas pelos que concorrem a estes cursos e isso pode ser evidenciado, para o caso do Brasil em particular pelas baixas taxas de ocupação das vagas que são confirmadas pelas instituições formadoras (Vide a tabela 10 para conferir) ainda que tendência similar não seja evidenciado nos dados da presente pesquisa para o caso de Moçambique que pode estar relacionado a não diversidade de oportunidades de acesso ao mercado de trabalho o que nos parece não ser o caso do Brasil.

Contudo, ressaltamos que Nérici (1992) aponta que o jovem se preocupa muito com a posição social e a remuneração, uma vez que ele é continuamente bombardeado por contínuas necessidades, algumas das quais reais. Contudo, é importante salientar que o prestígio económico ou a remuneração que uma determinada profissão oferece não deve ser analisado isoladamente, pois, há um contexto de escolha profissional e de carreira que engloba a situação educacional e económica dos indivíduos, bem como as oportunidades percebidas pelo sujeito que escolhe.

Entendemos com Gatti e Barretto (2009) que algo precisa ser feito pelos professores pois estes “não podem ser tomados como atores únicos, nem de forma independente de suas condições de trabalho, de seus vínculos de emprego, de incentivos e de reconhecimento social para o exercício de suas responsabilidades profissionais” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 13). É necessário que se promova a “efetivação de políticas docentes que promovam atratividade à carreira, formação inicial e continuada consistente, reconhecimento e possibilidade de desenvolvimento profissional, remuneração e condições de trabalho adequadas” (GATTI et al., 2019,

p.7) pois, só assim é possível dar cobro a construção de sistemas educativos de qualidade, mas acima de tudo equitativos e inclusivos.

Refletindo sobre a situação específica de Moçambique, a UNESCO (2019) refere que “as condições de trabalho são uma dimensão fundamental das políticas dos professores. As más condições de trabalho dos professores (baixos salários, longas jornadas de trabalho, falta de acompanhamento e apoio) em Moçambique não ajudam a recrutar e reter os melhores indivíduos como professores” (UNESCO, 2019, p. 142). Pois, como entende Deimling e Reali (2017, p. 21) “a ausência de uma política educacional global que garanta tais condições ao trabalho docente no processo educativo pode fazer com que esses profissionais sejam desestimulados a entrar, permanecer e desenvolver-se na profissão”. É neste sentido que a OCDE (2006) informa de que não basta prover boa formação docente, é preciso que se mantenha os docentes na profissão.

Para que tal seja possível, há condições a serem asseguradas. Neste sentido, alerta a OCDE (2006 *apud* Barreto, 2015) de que “há que lhes assegurar salário condigno, condições adequadas de trabalho e progressão na carreira” (BARRETTO, 2015, p. 687), condições que no nosso entender se encontram distantes de serem concretizadas tanto no Brasil quanto em Moçambique a olhar pelas políticas docentes destes dois países. Entendemos que “a política de formação inicial só faz sentido se conjugada a uma reestruturação da carreira docente, com uma política salarial que assegure dignidade aos professores e garantia de condições adequadas de trabalho”, por assumirmos que esses fatores, “quando associados, incidem na qualidade da educação básica” (CORREA; CUNHA; ZANARDI, 2017, p. 92) algo que parece ainda distante nas duas realidades pesquisadas.

Não menos importante, é preciso considerar que “a desvalorização da profissão docente, a baixa remuneração, o excesso de atribuições e cobranças têm afastado os professores da docência, bem como inibido novos candidatos a ingressarem na profissão (FELICETTI, 2018, p. 217) ou de optarem pelos cursos que os habilita a formação docente. A questão que não se cala relativamente ao aspecto supramencionado é o que fazer para que se mantenham os professores na carreira docente ou o que se possa fazer para que a docência se torne atrativa para os que almejam enveredar pela docência? Em resposta, André (2015) destaca que

É preciso agir em muitas frentes, como no estabelecimento de uma estrutura de carreira e salário atrativos, na melhoria das condições de trabalho na escola e na criação de um ambiente que possibilite o desenvolvimento

profissional, com avaliação contínua e incentivos constantes (ANDRÉ, 2015, p. 216-217).

Ainda, relativamente as exigências que acometem as atividades dos professores atualmente, assumimos que o trabalho docente “está cada vez mais complexo e exige responsabilidades cada vez maiores, seja no que se refere às atividades pedagógicas propriamente ditas, seja em razão de questões que extrapolam a mediação com o conhecimento” (SILVA; CORRÊA, 2019, p. 65) e isto vai colocar mais cobranças ao professor pelo incremento das responsabilidades deste e reduzindo a dos pais/encarregados de educação tornando o trabalho docente mais pesado e desanimador tanto para quem está na carreira assim como para os que almejam ingressar na carreira ou que estejam em formação.

Contudo, reafirmamos que com base nos dados da pesquisa que o que poderia fazer com que a maioria dos participantes da pesquisa mudassem ou abandonassem o curso tal como os dados nos apontam na análise que é feita nas duas instituições analisadas e que por sinal encontram respaldo na literatura dentre os fatores encontramos: a desvalorização da profissão docente; a baixa remuneração associado ao salário pouco atrativo que os professores recebem; o excesso de atribuições e cobranças que ultimamente os professores vem tendo em virtude de que a estes lhe são relegadas, inclusive funções que caberiam aos pais e ou encarregados de educação dos alunos de tomarem conta; a inexistência de um plano de carreira com perspectivas de desenvolvimento e crescimento na carreira; a excessiva carga horária trabalhada fora de sala de aula que na sua generalidade não é incluída na carga total do trabalho do professor, pois o que muitas vezes consta dos contratos de trabalho tanto para o caso de Moçambique assim como do Brasil.

Apesar de que na realidade do Brasil, algum avanço tenha sido realizado neste sentido, o que não é o caso de Moçambique; a redução dos dias de férias, que gradualmente acometem os professores assim como as condições de trabalho precárias é assinalada como um dos fatores que fariam com que a maioria dos participantes mudassem ou abandonassem o curso. Este fato tem repercussões para o futuro da carreira pela seguinte razão: abandono pelos que estão inseridos na docência e rejeição dos que ainda estão na iminência de se inserir no mercado de trabalho ou em processo de formação (DEIMLING; REALI, 2017). Por outro lado, apesar das adversidades relatadas acima a maioria dos participantes da pesquisa entendem que não querer ser professor está fora de questão.

É fundamental, tal como vem sendo discutido por Barbosa e Fernandes (2017) que se incluam nas políticas formativas orientações que não só se preocupem com a formação dos profissionais docente “com uma compreensão/concepção de que a melhoria da educação passa pela melhoria das suas condições de trabalho, salários e valorização do magistério, mas também que as atrelem a ações governamentais que avancem na criação de condições e possibilidades de reconhecimento e respeito condizentes com o papel social atribuído a esse profissional (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011 *apud* BARBOSA; FERNANDES, 2017, p. 36).

Uma questão que não se cala é porque, diante das condições atuais marcadas por um descontentamento tanto da sociedade quanto dos professores pela profissão docente, mesmo assim estes formandos mantêm firme o desejo de querer ser professor, questão que pode ser necessária uma outra pesquisa na qual a voz do sujeito seja explorada já que os dados não evidenciam o porquê de querer se manter no curso e possivelmente na profissão. Por outro lado, os dados da pesquisa sugerem, tal como foi evidenciado por um outro estudo desenvolvido por Agibo (2017) em Moçambique que versava sobre o modelo de formação de professores de 10^a+1 ano de formação no qual sugere tal como a pesquisa que corporizou esta dissertação de que,

[...] para muitos jovens e adultos de classes populares, a carreira docente é atrativa e a opção pelo IFPs é escolha possível, interessante, diante do quadro do déficit de professores e pelo tempo de formação [...], e estimativa de aumento das matrículas na Educação Básica, principalmente nas classes iniciais que lhes dá mais segurança em poder ingressar nesta carreira em busca de emprego (AGIBO, 2017, p. 96).

Com base no explicitado no parágrafo anterior nos remete a refletir sobre as diferentes políticas educacionais, pois são estas que dão corpo e sentido a escolhas dos ingressantes para os cursos de formação de professores, em virtude do fato de que a mesma está a se configurar como uma escolha possível diante das possibilidades que a mesma oferece em termos de empregabilidade. Estas constituem parte das conclusões do nosso estudo. Esperamos que a mesma possa contribuir na ampliação de conhecimentos e reflexões sobre a formação de professores, sobretudo no entendimento de que a atração de melhores candidatos à docência se encontra vinculado as políticas atinentes à docência enquanto profissão. As políticas docentes elas podem funcionar como atrativo ou desestimulador a da busca pela profissão por parte de que almeja à docência ou dos que ainda se encontram na carreira.

Nesse ponto da escrita, não podemos deixar de pontuar que, ao iniciar esta empreitada, inicialmente ao assumir estudar as duas realidades, uma das quais bastante desconhecidas não antevia a enorme dificuldade que teria para compreender a realidade brasileira tão difusa e que suas políticas na sua maioria (particularmente nos primórdios da formação docente) tem gênese em um estado e aos poucos vai se alastrando para outros estados (o que não ocorre em Moçambique por conta de sua organização administrativa, que não permite iniciativas isoladas sendo que todas elas com características centralizadas) e percorrer este movimento no sentido de compreensão desta realidade foi um exercício bastante difícil pois tinha que lidar com uma infinidade de documentos que foram descartados à medida que as leituras iam sendo realizadas.

Em resumo, o cajado para a manutenção do compromisso assumido foi o de entender que era necessário deixar algo para a sociedade que colaborou substancialmente para este processo formativo. Não menos importante, o contexto da pandemia da COVID-19 imperou para que o processo de coleta de dados não fosse realizado nos momentos preconizados no projeto de pesquisa. Assim, as contribuições durante o exame de qualificação possibilitaram um outro olhar para os diversos aspectos da pesquisa quando estava ainda em andamento o que permitiu dentre as várias modificações e acréscimos refletir sobre os objetivos específicos da pesquisa tendo estes sido redefinidos e passado de três para quatro.

REFERÊNCIAS

AGIBO, Júlio Miguel. **Formação de professores para o ensino básico em Moçambique**: análise do modelo de formação 10^ª + 1 ano. Caso dos institutos de formação de professores da província de Nampula (2007-2016). 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/152405/agibo_jm_me_mar.pdf?sequence=3. Acesso em: 18 fev. 2020.

AGIBO, Júlio Miguel; CHICOTE, Maria Luísa Lopes. Modelos de Formação de professores em Moçambique: uma análise no processo histórico. In: **VIII Encontro de Pesquisa, III Congresso Internacional Trabalho docente e processos educativos**. Universidade de Uberaba, 22 a 25 de setembro de 2015. Disponível em: <https://www.uniube.br/eventos/epeduc/2015/completos/64.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2020.

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. A pesquisa em representações sociais: proposições teórico-metodológicas. In: SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria de (Org). **Diálogos com a teoria das representações sociais**. Pernambuco, Editora Universitária da UFPE, 2005.

ALMEIDA, Diogo; SANTOS, Marco Aurélio Reis dos; COSTA, Antônio Fernando Branco. Aplicação do coeficiente Alfa de Cronbach nos resultados de um questionário para avaliação de desempenho da saúde pública. In: **XXX ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO** - Maturidade e desafios da Engenharia de Produção: competitividade das empresas, condições de trabalho, meio ambiente. São Carlos, SP, Brasil, 12 a 15 de outubro de 2010. Disponível em: http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2010_TN_STO_131_840_16412.pdf. Acesso em: 01 fev. 2021.

ANDRÉ, Marli. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 213-230, jan./mar. 2015.

ARAÚJO, Denise Silva; BRZEZINSKI, Iria; SÁ, Helvécio Goulart Malta de. Políticas públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 29, n. jan/dez, 2020. DOI: 10.29286/rep.v29ijan/dez.9912. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/9912>. Acesso em: 23 mai. 2020.

BAGNOL, Brigitte; CABRAL, Zaida. **Estudo sobre o Estatuto do Professor do Ensino Primário em Moçambique**. Ministério da Educação: Maputo, 1998.

BACKER, Paul de. **Gestão ambiental: a administração verde**. Rio de Janeiro, Qualitymark, 1995.

BARBOSA, Marinalva Vieira; FERNANDES, Natália A. Morato. Políticas públicas para formação de professores: Pibid, mestrados profissionais e PNEM. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 98, p. 23-39, jan./abr. 2017.

BARRETTO, ELBA SIQUEIRA DE SÁ. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, p. 679-701, set. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000300679&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 19 mai. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206207>.

BONDE, Rui Amadeu. **Políticas públicas de educação e qualidade de ensino em Moçambique**. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

BORGES, Elisabete Ferreira; CECÍLIO, Sálua. O TRABALHO DOCENTE NO BRASIL [década de 1950 aos dias atuais]: a precarização no contexto de (re)democratização. **HOLOS**, [S.l.], v. 5, p. 177-194, nov. 2018. ISSN 1807-1600. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6535>>. Acesso em: 18 out. 2020. doi:<https://doi.org/10.15628/holos.2018.6535>.

BRASIL. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE PÚBLICA. Decreto nº 6.283 de 25 de janeiro de 1934. **Crea a Universidade de São Paulo e dá outras providências. DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO** [Estado de São Paulo. Brasil].

São Paulo, 25 jan. 1934. Disponível em: <<http://www.leginf.usp.br/?historica=decreto-n-o-6-283-de-25-de-janeiro-de-1934>>. Acesso em 22 de abr. 2020.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. **Dá organização a Faculdade Nacional de Filosofia. DIÁRIO DA UNIÃO** [REPÚBLICA DO BRASIL]. Rio de Janeiro, 4 de abril de 1939 Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm>. Acesso em 24 de abr. 2020.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. Decreto-Lei nº 8.195, de 20 de novembro de 1945. **Altera disposições do Decreto-lei número 1,190, de 4 de abril de 1939. DIÁRIO DA UNIÃO** [REPÚBLICA DO BRASIL]. Rio de Janeiro, 20 de novembro de 1945 Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8195.htm#art1>. Acesso em 24 de abr. 2020.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Normal**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 26 de abr. 2020.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 27 de abr. 2020.

BRASIL. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CFE nº 346/72 – CESU EM 06-04-72**: Exercício do magistério em 1º grau, habilitação específica de 2º grau de 06 de abril de 1972. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe349_72.htm>. Acesso em 29 de abr. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 04 mai. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 04 mai. 2019.

BRASIL. **Resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999:** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de abril de 1999a.

BRASIL. **Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, de 6 de dezembro de 1999b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm>. Acesso em: 07 mai. 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 3.554, de 7 de agosto de 2000.** Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto no 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 7 de agosto de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3554.htm#art1>. Acesso em: 04 mai. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 de janeiro de 2009a.

BRASIL. **Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009.** Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Diário Oficial da União, Brasília, 7 de agosto de 2009b.

BRASIL. **Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009.** Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, de 13 de outubro de 2009c.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm#art1>. Acesso em: 07 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 04 de abril de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em: 11 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de maio de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm>. Acesso em: 03 set. 2020.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2013**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 21 out. 2019.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2014**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 21 out. 2019.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2015**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 21 out. 2019.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 21 out. 2019.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 21 out. 2019.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 14 set. 2020.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2013**. Brasília: Inep, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 02 mar. 2020.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2014**. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 02 mar. 2020.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 02 mar. 2020.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 02 mar. 2020.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 02 mar. 2020.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: Inep,

2019c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 14 set. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006:** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP 2/2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução Nº 3, de 3 de outubro de 2018.** Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de outubro de 2018b.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP 2/2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2019.

BRASIL. UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. FACULDADE DE EDUCAÇÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia**: versão 2019/1. FAGED/UFAM: Manaus, 2018a.

BRASIL. UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO. **Alunos matriculados na FAGED por curso e ano**. Manaus/AM, 2021.

BRITO, Márcia Regina F. de. ENADE 2005: perfil, desempenho e razão da opção dos estudantes pelas licenciaturas. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 12, n. 3, p. 401-443, set. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772007000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 mai. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772007000300003>.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **RBPAE** – v.23, n.2, p. 229-251, mai./ago. 2007.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, dez. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a10.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400010>.

CARROLO, Carlos. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, Maria Teresa (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto, Porto Editora, 1997.

CARVALHO, Mark Clark Assen de. **Professores para as séries iniciais: o dilema da eterna transitoriedade**. Rio Branco. EDUFAC, 2004. (Série Dissertações e tese).

CARVALHO, Mark Clark; DAMASCENO, Ednaceli Abreu; MOURA, Maria do Socorro Lima. Navegando em águas turvas no campo da política e da formação de professores. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 9, N° 3, p. 169 - 196, JUL/SET 2019. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n3ID940>.

CASAGRANDE, I. M. K.; PEREIRA, S. M.; SAGRILLO, D. R. O Banco Mundial e as políticas de formação docente no Brasil. **ETD - Educação Temática Digital**,

Campinas, SP, v. 16, n. 3, p. 494–512, 2014. DOI: 10.20396/etd. v16i3.1311. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1311>. Acesso em: 28 fev. 2021.

CATANI, Denice Bárbara. Estudos de história da profissão docente. In LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs). **500 anos de Educação no Brasil**. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise. Modelos de Formação Contínua e Estratégias de Mudança. In: NÓVOA, António. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 3ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

CHAVEZ HERNANI, María De Los Angeles; DA ROCHA VIEIRA GONCALVES, Suzane. A formação de professores no Peru e no Brasil: aproximaciones y diferencias. **Educación**, Lima, v. 27, n. 52, p. 26-45, mar. 2018. Disponível em <http://dev.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1019-94032018000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 set. 2020. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201801.002>.

CHIRE, Bonifácio. **[Efetivo de formandos - 2020]**. WhatsApp: [Conversa Pessoal]. 01 fev. 2021. 13:43. 1 mensagem de WhatsApp.

CORREA, Lycinia Maria; CUNHA, Maria Amália de Almeida; ZANARDI, Teodoro; Liliane Oliveira Palhares da Silva. Escola como lócus da formação continuada e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: efeitos na vida dos professores. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 98, p. 87-104, jan./abr. 2017.

DECKER, A.; EVANGELISTA, O. Educação na lógica do Banco Mundial: formação para a Sociabilidade Capitalista. **Roteiro**, v. 44, n. 3, p. 1-24, 20 dez. 2019.

DEIMLING, Natalia Neves Macedo; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA, AS ESCOLHAS PROFISSIONAIS E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 33, e143999, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982017000100153&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04 mai. 2020. Epub Nov 27, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698143999>.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez/UNESCO/MEC, 1996.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3 ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 2016.

DOMINGOS, Alberto Bive. Os desafios da política de formação de professores em Moçambique (1975-1983). **Revista Científica Vozes dos Vales – UFVJM – MG – Brasil – Nº 06 – Ano III – 10/2014**. Disponível em: <<http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2014/10/Os-desafios-da-pol%C3%ADtica-de-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores-em-Mo%C3%A7ambique-1975-1983.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2020.

DONACIANO, Bendita. **A formação de professores primários em Moçambique: Desenvolvimento da Competência Docente dos Formandos durante o Estágio, no Modelo 10^a+1+1 (estudo de caso na Província de Tete)**. 2006. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/9921/1/CED%20-%20Bendita%20Donaciano.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Valorização dos profissionais da educação Desafios para garantir conquistas da democracia**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 18, p. 37-56, 2016.

ENS, R. et al. Plano Nacional de Educação, formação e valorização de professores na escola básica: contradições e impactos. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, América do Norte, 1325 05 2016. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/1880/1285>>. Acesso em: 18 out. 2019.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2^a ed. Porto: Porto Editora, 1995.

ESTRELA, Maria Teresa. Introdução. In: ESTRELA, Maria Teresa. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto, Porto Editora, 1997.

FALCÃO, Nádia Maciel; CALDAS, Edla Cristina Rodrigues. DIÁLOGOS SOBRE A ESCOLHA PROFISSIONAL: A APROXIMAÇÃO ENTRE O ESTUDANTE DA

ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO E A UNIVERSIDADE. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 9, n. 3, p. 147-156, 28 dez. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/8185/pdf>> Acesso em: 16 de jul. 2019.

FELICETTI, Vera Lucia. Egressos das licenciaturas: o que move a escolha e o exercício da docência. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 67, p. 215-232, jan./fev. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155058930013>. Acesso em: 03 dez. 2019.

FLORENCIO, Lourdes Rafaella Santos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; ALMEIDA, Nadja Rinelle Oliveira de. POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A INGERÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990. **HOLOS**, [S.l.], v. 5, p. 303-312, nov. 2017. ISSN 1807-1600. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5757>>. Acesso em: 18 out. 2019. doi: <https://doi.org/10.15628/holos.2017.5757>.

FRANCO, Maria Ciavatta. **Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo** Brasil, México e Itália. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). 12 ed. Educação e crise do trabalho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREIRE, P. **Professora sim, Tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). 12 ed. **Educação e crise do trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A Formação de Professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 3ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

GATTI, Bernardete A. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CARACTERÍSTICAS E PROBLEMAS. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 29 de nov. 2019.

GATTI, Bernardete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B.A.; NUNES, M.M.R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas**. Textos FCC, São Paulo, v. 29, 2009.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2016.

GOMES, Rita de Cássia Medeiros. A formação dos professores no contexto atual. **REVISTA DE EDUCAÇÃO**, [s.l.], v.14, n.18, p. 103-125, 2011.

GONÇALVES, J. A. A carreira das professoras do ensino primário. In: ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997.

GRESSLER, Lori Alice. **Pesquisa Educacional: Importância, modelos, validade, variáveis, hipóteses, amostragem, instrumentos**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

GRUPO COIMBRA DE UNIVERSIDADES BRASILEIRAS (GCUB). **Programa de formação de professores de educação superior de países africanos - ProAfri Edição Moçambique**: Edital GCUB / ProAfri nº 001/2018. Disponível em: <https://www.grupocoimbra.org.br/wp-content/uploads/2020/09/Edital-GCUB_ProAfri-001-2018.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2020.

GULICHE, Pedro Madeira. **Ajuda Externa e Escolha de Políticas Públicas no Setor de Educação em Moçambique (2006-2011)**. Dissertação [Mestrado em Educação] UEM, 2011.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a Vida Profissional dos Professores: Diários biográficos. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

HONÓRIO, Mirtes Gonçalves et al. As novas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial e continuada de professores da educação básica: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], p. 1736-1755, july 2017. ISSN 1982-5587. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8532>>. Acesso em: 08 june 2020. doi:<https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.8532>.

HYPOLITO, Álvaro L. Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).

IBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v.14).

KASTELIJNS, Fabiana Andrea Barbosa; DOMINGUES, Thaianie De Góis. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: um olhar comparativo entre dois documentos. In: **XI ANPED SUL – Reunião Científica Regional da ANPED: educação, movimentos sociais e políticas governamentais**, 24 27 de julho de 2016, Curitiba/Paraná. Disponível em: < http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/EIXO6_FABIANA-ANDREA-BARBOSA-KASTELIJNS-THAIANE-DE-G%C3%93IS-DOMINGUES.pdf>. Acesso em: 09 set. 2020.

LANDIS, J. Richard; KOCH, Gary G. The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. **Biometrics**, vol. 33, no. 1, mar. 1977, pp. 159–174. JSTOR, www.jstor.org/stable/2529310. Accessed 1 Feb. 2021

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 67).

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400005&lng=en&nrm=iso>. acesso em 25 de junho de 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400005>.

LUZ, Aline Souza da; MELLO, Elena Maria Billig; CRISTOFOLI, Maria Sílvia. Política de formação de professores para a educação básica: a profissionalização do magistério. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 14, n. 2, Passo Fundo, p. 40-54, jul./dez. 2007.

MACATANE, Isabel Senda. **Formação continuada de professores:** uma análise das modalidades e práticas mais frequentes em algumas escolas primárias públicas moçambicanas. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

MACEDO, Jussara Marques de. A mundialização do capital e as orientações/determinações dos organismos internacionais para a formação docente. In: **VI JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS:** o desenvolvimento da crise capitalista e a atualização das lutas contra a exploração, a dominação e a humilhação. São Luis/Maranhão, Brasil, 20 a 23 de agosto de 2013. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo1-mundializacaoestadosnacionaisepoliticaspublicas/pdf/amundializacaoocapitaleasorientacoes_determinacoesdosorganismos.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2021.

MACOVELA, Graça. **Envio de dados [Correspondência]**. Destinatário: Leonel Elias Bene. Maputo, 14 out. 2020. 1 cartão pessoal.

MALOA, Joaquim Miranda. A urbanização moçambicana contemporânea: sua característica, dimensão e desafio. **Revista Brasileira de Gestão Urbana**, [S.l.], v. 11, maio 2019. Disponível em:

<<https://periodicos.pucpr.br/index.php/Urbe/article/view/24667/23545>>. Acesso em: 07 mai. 2020.

MALOLA, David Essitala. **Análise dos factores que influenciam a implementação do Plano Curricular do Instituto de Formação de Professores do Ensino Primário - 10^a+1 Ano do Distrito de Angónia.** 2015. 95 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional) – Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2015. Disponível em: <<http://www.repositorio.uem.mz/bitstream/123456789/232/1/2015%20-%20Malola%2c%20David%20Essitala%20.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2020.

MARX, Karl Heinrich; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã:** crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Tradução de Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATAVELE, Hilária Joaquim; ROLDÃO, Maria do Céu; COSTA, Nilza. Construção da profissionalidade docente na formação inicial de professores do ensino básico em Moçambique: perspectivas de formadores de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, e240036, p.1-25, 2019. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v24/1809-449X-rbedu-24-e240036.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2020.

MATTAR, Fauze Najib. **Pesquisa de Marketing.** 5^a ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

MOÇAMBIQUE. ASSEMBLEIA POPULAR. **Lei n.º 4/83 de 23 de março.** Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação. BOLETIM DA REPÚBLICA [República Popular de Moçambique]. Maputo, 23 mar. 1983.

MAUES, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 118, p. 89-118, mar. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 fev. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000100005>.

MENDONÇA RODRIGUES, M. Norteamentos da política de formação dos professores da educação básica no Brasil (2007-2014). **Revista Educação em**

Questão, v. 56, n. 49, 17 out. 2018. Doi: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2018v56n49ID14405>

MOÇAMBIQUE. ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA. **Lei n.º 6/92 de 06 de maio**. Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação. BOLETIM DA REPÚBLICA [República de Moçambique]. Maputo, 06 mai. 1992.

MOÇAMBIQUE. CONSELHO DE MINISTROS. **Resolução nº 8/95 de 22 de agosto de 1995**. Política nacional de educação e estratégias de implementação. BOLETIM DA REPÚBLICA [da] República de Moçambique. Maputo, 11 out. 1995.

MOÇAMBIQUE. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diploma Ministerial n.º 19/96, de 6 de março de 1996**. Cria, na cidade de Maputo, o Instituto do Magistério Primário abreviadamente designado IMPFM. BOLETIM DA REPÚBLICA [República de Moçambique]. Maputo, 06 de março de 1996.

MOÇAMBIQUE. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diploma Ministerial n.º 6/98 de 28 de janeiro de 1998**. Cria nas províncias de Nampula, Tete e Maputo, os institutos de Magistério Primário de Nampula, de Angónia e da Matola. BOLETIM DA REPÚBLICA [República de Moçambique]. Maputo, 28 de janeiro de 1998a.

MOÇAMBIQUE. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Estratégico de Educação 1999-2003**: “Combater a Exclusão, Renovar a Escola”. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Maputo, 1998b.

MOÇAMBIQUE. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diploma Ministerial n.º 39/2001 de 28 de fevereiro**. Cria o Instituto de Magistério Primário de Quelimane. BOLETIM DA REPÚBLICA [República de Moçambique]. Maputo, 28 de fevereiro de 2001.

MOÇAMBIQUE. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Plano Curricular do Ensino Básico**: objetivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação. INDE/MINED: Moçambique, 2003.

MOÇAMBIQUE. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. DIRECÇÃO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TÉCNICOS DE EDUCAÇÃO. **Estratégia para formação de professores 2004 – 2015**: Proposta de políticas. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ DNFPTE: Maputo, 2004

MOÇAMBIQUE. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Diploma Ministerial n.º ___/2006 de ___ de novembro.** Cria os Institutos de Formação de Professores para o Ensino Básico. MEC: Maputo, 2006.

MOÇAMBIQUE. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Diploma Ministerial nº 42/2007, de 16 de maio.** Cria os modelos de formação inicial de professores em regime transitório. BOLETIM DA REPÚBLICA [da] República de Moçambique. Maputo, 16 mai. 2007.

MOÇAMBIQUE. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Despacho.** Adopta o modelo definitivo de formação de professores para o ensino primário, a entrar em vigor no ano letivo de 2011. BOLETIM DA REPÚBLICA [da] República de Moçambique. Maputo, 14 abr. 2010.

MOÇAMBIQUE. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **Relatório de Avaliação:** Avaliação do Plano Estratégico para a Educação e Cultura 2006-2010/11. Ministério da Educação: Maputo, maio de 2011. 2 v.

MOÇAMBIQUE. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diploma Ministerial n.º 101/2012 de 20 de junho.** Aprova o Regulamento Geral dos Institutos de Formação de Professores e de Formação de Educadores de Adultos. BOLETIM DA REPÚBLICA [República de Moçambique]. Maputo, 20 jun. 2012a.

MOÇAMBIQUE. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano curricular:** curso de formação de professores do ensino primário. INDE/MINED: Maputo, 2012b (testagem).

MOÇAMBIQUE. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO. DIRECÇÃO DE PLANIFICAÇÃO E COOPERAÇÃO. **Estatística da Educação:** levantamento escolar 2013. MINEDH/DIPLAC: Maputo, 2014.

MOÇAMBIQUE. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO. DIRECÇÃO DE PLANIFICAÇÃO E COOPERAÇÃO. **Estatística da Educação:** aproveitamento escolar 2013. MINEDH/DIPLAC: Maputo, 2014.

MOÇAMBIQUE. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **Diploma Ministerial nº 34/2014, de 21 de março.** Fixa o subsídio para os estudantes do curso de formação de professores primário e de educadores de adultos de 10.^a Classe + 3 anos durante o período de estágio pré-profissional. BOLETIM DA REPÚBLICA [da] República de Moçambique. Maputo, 21 mar. 2014a.

MOÇAMBIQUE. UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA. FACULDADE DE EDUCAÇÃO. **Plano Curricular do Curso de Licenciatura em Ensino Básico**. UP/FACED: Maputo, 2014b.

MOÇAMBIQUE. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO. DIRECÇÃO DE PLANIFICAÇÃO E COOPERAÇÃO. **Estatística da Educação: levantamento escolar 2014**. MINEDH/DIPLAC: Maputo, 2015.

MOÇAMBIQUE. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO. DIRECÇÃO DE PLANIFICAÇÃO E COOPERAÇÃO. **Estatística da Educação: aproveitamento escolar 2014**. MINEDH/DIPLAC: Maputo, 2015.

MOÇAMBIQUE. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO. DIRECÇÃO DE PLANIFICAÇÃO E COOPERAÇÃO. **Estatística da Educação: levantamento escolar 2015**. MINEDH/DIPLAC: Maputo, 2016.

MOÇAMBIQUE. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO. DIRECÇÃO DE PLANIFICAÇÃO E COOPERAÇÃO. **Estatística da Educação: aproveitamento escolar 2015**. MINEDH/DIPLAC: Maputo, 2016.

MOÇAMBIQUE. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO. DIRECÇÃO DE PLANIFICAÇÃO E COOPERAÇÃO. **Estatística da Educação: levantamento escolar 2016**. MINEDH/DIPLAC: Maputo, 2017.

MOÇAMBIQUE. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO. DIRECÇÃO DE PLANIFICAÇÃO E COOPERAÇÃO. **Estatística da Educação: aproveitamento escolar 2017**. MINEDH/DIPLAC: Maputo, 2018.

MOÇAMBIQUE. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO. **Relatório do Estudo Holístico da Situação do Professor em Moçambique, 2015**. Maputo: MINEDH, 2017.

MOÇAMBIQUE. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO. DIRECÇÃO DE PLANIFICAÇÃO E COOPERAÇÃO. **Estatística da Educação: levantamento escolar 2017**. MINEDH/DIPLAC: Maputo, 2018.

MOÇAMBIQUE. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO. DIRECÇÃO DE PLANIFICAÇÃO E COOPERAÇÃO. **Estatística da Educação: aproveitamento escolar 2017**. MINEDH/DIPLAC: Maputo, 2018.

MOÇAMBIQUE. ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA. **Lei n.º 1/2018 de 12 de junho.** Lei da Revisão Pontual da Constituição da República de Moçambique. BOLETIM DA REPÚBLICA [da] República de Moçambique. Maputo, 12 jun. 2018a.

MOÇAMBIQUE. ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA. **Lei n.º 18/2018 de 28 de dezembro.** Estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação na República de Moçambique. BOLETIM DA REPÚBLICA [da] República de Moçambique. Maputo, 28 dez. 2018b.

MOÇAMBIQUE. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO. DIRECÇÃO DE PLANIFICAÇÃO E COOPERAÇÃO. **Estatística da Educação:** levantamento escolar 2018. MINEDH/DIPLAC: Maputo, 2019.

MOÇAMBIQUE. CONSELHO DE MINISTROS. **Decreto n.º 79/2019 de 19 de setembro.** Aprova o Regulamento da Lei do Sistema Nacional de Educação. BOLETIM DA REPÚBLICA [da] República de Moçambique. Maputo, 19 set. 2019a.

MOÇAMBIQUE. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO. INSTITUTO NACIONAL DE EXAMES, CERTIFICAÇÃO E EQUIVALÊNCIAS. **Edital:** exames de admissão às Instituições de Formação de Professores para o ensino primário e Educação de Adultos – ano letivo de 2019/2020. MINEDH: Maputo, 2019b.

MOÇAMBIQUE. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO. INSTITUTO NACIONAL DE EXAMES, CERTIFICAÇÃO E EQUIVALÊNCIAS. **Edital:** exames de admissão às Instituições de Formação de Professores para o ensino primário (IFP e EPF) – ano lectivo de 2020. MINEDH: Maputo, 2019c.

MOÇAMBIQUE. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO. INSTITUTO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **PLANO CURRICULAR:** Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos. 1 ed. MINEDH/INDE: Maputo, 2019d.

MOÇAMBIQUE. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO. DIRECÇÃO DE PLANIFICAÇÃO E COOPERAÇÃO. **Estatística da educação:** levantamento escolar - 2019. MINEDH/DIPLAC: Maputo, 2019e.

MOÇAMBIQUE. MINISTÉRIO DA ECONOMIA E FINANÇAS. GABINETE DO MINISTRO. **Despacho:** tabela salarial 2019. MEF: Maputo, mai. 2019f.

MOÇAMBIQUE. Instituto de Formação de Professores de Tete (IFP). Estatística de candidatos inscritos aos exames de admissão de 2019. Tete: IFP, 2019g.

MOÇAMBIQUE. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO. **Plano Estratégico da Educação 2020-2029: Por uma Educação Inclusiva, Patriótica e de Qualidade.** MINEDH/DIPLAC: Maputo, 2020a.

MOÇAMBIQUE. INSTITUTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CHITIMA. **Historial.** IFP: Chitima, 2020b.

MOLESSE, Agostinho. **A formação de professores primários do 1º grau no centro de formação de professores primários de Unango, em Lichinga, 1983-2003.** 2006. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação/Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/9941/1/Agostinho%20Molesse.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2020.

MUGIME, Santa Mónica Julião; LEITE, Carlinda; MAHALAMBE, Feliciano M. Novos papéis e responsabilidade docente à luz das políticas educacionais e de formação de professores primários em Moçambique. **Revista Interritórios.**, Caruaru, v.5, n.8, p. 177-199, 2019. Disponível em: < <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/120865/2/339685.pdf>>. Acesso em: 02 mar.2020.

MUGIME, Santa Mônica Julião; MAHALAMBE, Feliciano Mapezuane; COSSA, José; LEITE, Carlinda. Estudos sobre formação inicial de professores em Moçambique e sua relação com as políticas de formação de professores (2012-2017). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.27, n.149, p. 1-19, 2019. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/4250/2345>>. Acesso em: 02 mar.2020.

NÉRICI, I. M. **Introdução à orientação educacional.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1992.

NIQUICE, Adriano Fanissela. Formação de Professores Primários: construção do currículo. Maputo: Texto Editores, 2005.

NIQUICE, Ângelo Guiloviça. Desafios da formação de professores por competências no Modelo de 10ª classe + 3 anos. **Revista Udziwi**, Ano VIII, Número 27, Julho – 2017. (p.69-82). Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Lis_Favarin2/publication/319629498_Ensinando_alunos_do_Ensino_Medio_a_pesquisar_incertezas_que_marcam_uma_experie>

[ncia/links/59b6af0f0f7e9bd4a7fcb2e2/Ensinando-alunos-do-Ensino-Medio-a-pesquisar-incertezas-que-marcam-uma-experiencia.pdf#page=69](https://doi.org/10.29280/rappge.v3i2.4947)>. Acesso em: 09 mar. 2020.

NOGUEIRA, Jocélia Barbosa. **Trabalho e educação**: a precarização da formação e profissão do pedagogo na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. 331 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

NOGUEIRA, Jocélia Barbosa. Políticas e concepções de formação: impactos no trabalho do professor. **Revista Amazônica**, Manaus, AM, vol. 03, n 02. p. 60 – 77, 2018. DOI: <https://doi.org/10.29280/rappge.v3i2.4945>

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A profissão docente no contexto da Nova Gestão Pública. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. (Orgs.). **Políticas Educacionais e a reestruturação da profissão do educador**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2019.

OLIVEIRA, Junia. **Número de estudantes que deixaram universidades em 2016 chega a 30% das matrículas**. Estado de Minas, 2017. Disponível em: <[Número de estudantes que deixaram universidades em 2016 chega a 30% das matrículas - Educação - Estado de Minas](#)>. Acesso em: 29 dez. 2020.

OLIVEIRA, Ramon de. **A (des) qualificação da educação profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS (OCDE). **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. EDITORA MODERNA: São Paulo, 2006.

PACHANE, Graziela Giusti. Integração entre teoria e prática nos programas de formação de professores: lições de três experiências internacionais. **Revista Amazônica**, Manaus, AM, vol. 03, n 02. p. 78 – 101, 2018. <https://doi.org/10.29280/rappge.v3i2.4947>

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. Política de formação de professores: desafios no contexto da crise atual. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. Especial, p.216-224, mai. 2009.

RODRIGUES, M. M. Neoprodutivismo e amesquinamento da formação docente. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 15, n. 65, p. 128-140, 14 dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v15i65.8642701>

SANTANA, Paulo Emílio de Assis. Breve análise sobre as exigências neoliberais na formação docente. In: **IX Congresso de Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. [s.l.], 26 a 29 de outubro de 2009. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3342_1494.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2021.

SÃO PAULO (ESTADO). SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS. **O Projeto CEFAM: percurso de avaliação**. São Paulo: SE/CENP, 1992.

SAUTE, Alda Romão. **Escola de Habilitação de Professores Indígenas José Cabral, Manhiça-Alvor: subsídios para o estudo da formação da elite instruída em Moçambique (1926 – 1974)**. Dissertação (Licenciatura em História). Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 1995. Disponível em: <<http://monografias.uem.mz/bitstream/123456789/1121/1/1995%20-%20Sa%c3%bate%2c%20Alda%20Rom%c3%a3o.%20pdf>>. Acesso em 24 fev. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 03 out. 2019. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas/SP: Autores Associados, 2014. (Coleção Polémicas do Nosso Tempo).

SILVA, M. C. M. da. O Primeiro Ano de Docência: O choque com a realidade. In: ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997.

SILVA, K.; CORRÊA, C. P. Atratividade docente entre os ingressantes no curso de Pedagogia. **Educação & Formação**, v. 5, n. 1, p. 59-78, 9 dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v5i13.1468>

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 525-545, jan. 2004. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9665>>. Acesso em: 05 ago. 2020. doi: <https://doi.org/10.5007/%x>.

SOARES, Dulce Helena Penna. **A Escolha Profissional: do jovem ao adulto**. São Paulo: Summus, 2002.

SOUSA, Andréia da Silva Quintanilha; RAMALHO, Betânia Leite. Políticas de Formação de Professores no Brasil e a Modalidade à Distância: Pontos para reflexões. **Revista Exitus**. Volume 02, nº 01, jan./jun. 2012.

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. Globalização, qualidade de ensino e formação docente. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 5, n. 2, p. 71-79, 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73131998000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 mar. 2021. <https://doi.org/10.1590/S1516-73131998000200007>.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 abr. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Anísio. **Reorganização do Ensino Normal e sua transposição para o plano universitário: criação**. Boletim de Educação Pública. Rio de Janeiro, v.2, n.1/2, jan./jun. 1932. p.110-117. Disponível em:

<<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/reorganizacao.html>>. Acesso em: 22 de abr. 2020.

TEIXEIRA, Rodrigo Alves. Capital e colonização: a constituição da periferia do sistema capitalista mundial. **Estud. Econ.**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 539-591, set. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-41612006000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 jul. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-41612006000300005>.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura). **Relatório da Conferência Regional da África Austral sobre Professores: garantir um ensino de qualidade através de professores de qualidade.** Maputo, 26 a 28 de agosto de 2015.

VALENTE, Ireneu. **Dados FP [Correspondência]**. Destinatário: Leonel Elias Bene. Maputo, 15 dez. 2020. 1 cartão pessoal.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa.** São Paulo: Cortez, 2009.

VILELA, Heloísa de O. S. In LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs). **500 anos de Educação no Brasil.** 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VOLSI, M. E. F.; MOREIRA, J. A. da S.; GODOY, G. A. V. POLÍTICAS ATUAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E AS NOVAS DIRETRIZES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE. **Colloquium Humanarum. ISSN: 1809-8207, [S. l.]**, v. 14, n. 3, p. 123–135, 2018. Disponível em: <https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2120>. Acesso em: 28 fev. 2021.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000400003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 02 dez. 2019.

ZAGO, Luis Henrique. GLOBALIZAÇÃO, EDUCAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE. **Avesso do Avesso** v. 8, n.8, p. 88-107, novembro 2010. Disponível em: <http://www.feata.edu.br/downloads/revistas/avessodoavesso/v8_artigo05_globalizacao.pdf>. Acesso em: 18 out. 2020.

ANEXOS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar da pesquisa intitulada: **“POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA EM MOÇAMBIQUE E NO BRASIL: Contornos e proximidades”**, desenvolvida pelo mestrando **Leonel Elias Bene**, discente do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, **endereço institucional:** Av. General Rodrigo Octávio, 6200, Coroado I, ICHL - Setor Norte Pavilhão: Rio Uatumã, - Campus da UFAM, CEP: 6900-810 - telefone: 92-234-56789 / 98462-5602/ e-mail: leonel.bene@gmail.com, sob orientação da professora Dra. **Fabiane Maia Garcia**, endereço institucional: Av. General Rodrigo Octávio, 6200, Coroado I, ICHL - Setor Norte Pavilhão: Rio Uatumã, - Campus da UFAM, CEP: 6900-810 - telefone: 92-234-56789 – 99495-7440/ e-mail: fgarciaead@hotmail.com. **O objetivo geral** do estudo é: Refletir sobre a política educacional e suas implicações sobre o campo da formação de professores em Moçambique e no Brasil, objetivando compreender os contornos e proximidades na questão da formação e profissionalização docente nos dois países. **Objetivos Específicos:** 1) Resgatar os aspectos históricos do processo de formação de professores tanto em Moçambique quanto no Brasil contextualizando as principais mudanças pelas quais passou a formação de professores, especialmente em termos legais; 2) Dissertar sobre o contexto atual do processo de formação de professores tanto em Moçambique quanto no Brasil; 3) Discorrer sobre as variáveis de ofertas pela formação de professores bem como pela profissionalização e escolha buscando compreender a contribuição da política de formação de professores na escolha pelo curso de formação de professores para os anos iniciais da educação básica em Moçambique e no Brasil. Informa-se que na pesquisa pode vir a ocorrer riscos, ressalta-se que não há pesquisas envolvendo seres humanos que não se prevê algum risco, podendo vir ser psicológico, físico, material e imaterial, ou seja constrangimento, cansaço ou aborrecimento ao responder o questionário. Conforme a orientação da resolução 466/12 o pesquisador se responsabilizará em encaminhar e acompanhar o participante a consulta com médicos especialistas e psicólogos; o ressarcimento será feito para cobrir as despesas feitas por conta da pesquisa e dela decorrente, sendo assegurado também o direito a indenizações e cobertura para reparação ao dano

causado pela pesquisa. Quanto a proposta da metodologia será aplicado um questionário com perguntas fechadas para alunos do sexo feminino e masculino com idade mínima de 18 anos de idade, em um contingente de ___ alunos, sendo 90 do Instituto de Formação de Professores de Chitima na Província de Tete - Moçambique e Y da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas – Brasil. Caso aceite participar sua participação consiste em ler e preencher o questionário, onde lhe será apresentado um conjunto de alternativas de resposta para que seja escolhida a que melhor representa sua situação ou ponto de vista por cada uma das questões/afirmações. Sua participação é voluntária e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento, no entanto sua colaboração é importante por ser aluno de uma instituição voltada a formação de professores para os anos iniciais da Educação Básica. Será garantida a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. O (a) Sr. (a), não receberá nenhuma remuneração por participar desta pesquisa, assim como não terá despesas. O local, horário e data da pesquisa serão combinados com antecedência entre pesquisador e respondente. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardados em sigilo. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade. Se depois de consentir sua participação o/a senhor (a) desistir de continuar participando, tem direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo ou qualquer prejuízo a sua pessoa. O(A) Sr(a). também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004 / (92) 99171-2496, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a)., ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa.

_____, ____/____/____

Local

Data



IMPRESSÃO DACTILOSCÓPICA

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura da Orientadora

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Questionário n.º _____ (Não preencher)

INTRODUÇÃO

Este questionário insere-se no âmbito de um trabalho de investigação **Política de formação de professores da educação básica em Moçambique e no Brasil: contornos e proximidades**. O questionário é anónimo, portanto, não precisa de escrever o seu nome. As respostas dadas serão mantidas em sigilo absoluto, o seu tratamento será agregado e serve apenas para a elaboração da Dissertação de Mestrado.

Para responder às perguntas que lhe são feitas, coloque um X em um dos quadradinhos que está em frente as questões/afirmações. **Exemplo:**

Afirmção/questão	5	4	3	2	1
-------------------------	----------	----------	---------------------	----------	----------

Na grelha:

- 1 significa que **concorda plenamente** com a afirmação;
- 2 significa que **concorda** com a afirmação;
- 3 significa que **não concorda nem discorda** com a afirmação;
- 4 significa que **discorda** com a afirmação;
- 5 significa que **discorda plenamente** com a afirmação.

Evite respostas neutras!

Se necessitar corrigir a classificação, anule a classificação errada com um círculo e assinale novamente a classificação correcta com um X. **Exemplo:**

Afirmção/questão	5	4	3	2	1
-------------------------	--------------	----------	----------	--------------	--------------

Agradeço desde já a sua colaboração em responder este questionário e peço que responda a todas as questões com sinceridade e honestidade!

I. IDENTIFICAÇÃO

[1] **Instituição de Ensino:** _____

[2] **Sexo:** Masculino ____, Feminino ____.

[3] **Idade:** _____ anos

II

	[1] Concordo plenamente	[2] Concordo	[3] Não concordo nem discordo	[4] Discordo	[5] Discordo plenamente
Das afirmações abaixo, assinale indicando o grau de concordância que tenha influenciado a escolha do seu curso	5	4	3	2	1
[01] Prestígio social da profissão	5	4	3	2	1
[02] Foi a melhor opção das que tive acesso	5	4	3	2	1
[03] Acesso rápido ao mercado de emprego	5	4	3	2	1
[04] Por falta de melhores alternativas profissionais	5	4	3	2	1
[05] Escolha da profissão como meio de subsistência	5	4	3	2	1

[06] Falta de recursos para financiar o curso preferido	5	4	3	2	1
[07] Prestígio económico da profissão/boa remuneração	5	4	3	2	1
[08] Menor competição pelas vagas oferecidas neste curso	5	4	3	2	1

[09] Se outra alternativa, especifique qual. (Caso não tenha, risque)

SE TIVESSE QUE MUDAR DE CURSO, MUDARIA POR QUAL MOTIVO?					
Dos itens abaixo, assinale o seu grau de concordância relativamente ao que lhe faria abandonar ou trocar de curso?					
[10] A desvalorização da profissão docente	5	4	3	2	1
[11] A baixa remuneração (salário pouco atrativo)	5	4	3	2	1
[12] Excesso de atribuições e cobranças que os professores têm	5	4	3	2	1
[13] Inexistência de um plano de carreira com perspectivas de desenvolvimento e crescimento na carreira	5	4	3	2	1
[14] A excessiva carga horária trabalhada fora de sala de aula	5	4	3	2	1
[15] Redução dos dias de férias que gradualmente acometem os professores	5	4	3	2	1
[16] Condições de trabalho precárias	5	4	3	2	1
[17] Não querer ser professor	5	4	3	2	1

[18] Se outra alternativa, especifique qual. (Caso não tenha, risque)

SOBRE A TUA FORMAÇÃO					
Dos itens abaixo, assinale o seu grau de concordância para suas perspectivas relativamente ao curso escolhido.					
[19] O tempo é adequado	5	4	3	2	1
[20] Resolve o problema da falta de professores na Educação Básica	5	4	3	2	1
[21] Mudou minha compreensão sobre a educação	5	4	3	2	1
[22] O ingresso na docência será garantido assim que a minha formação terminar	5	4	3	2	1
[23] Representa uma ação vital para a melhoria da qualidade da educação escolar	5	4	3	2	1
[24] Os conteúdos da formação são adequados para me inserir na Educação Básica	5	4	3	2	1
[25] A qualidade da minha formação permitirá melhorar o desempenho da Educação Básica	5	4	3	2	1
[26] A formação se ajusta ao solicitado pela sociedade em termos de saberes necessários para a formação de futuras gerações	5	4	3	2	1
[27] Durante a formação estou encontrando incentivos para a minha iniciação à docência	5	4	3	2	1
[29] Estou me apropriando de conhecimentos que me farão atuar em atividades técnico científicas e de inovação com a qualidade desejada para os anos iniciais da educação básica	5	4	3	2	1
[30] A formação que estou tendo é apropriada o que me fará usar os conhecimentos adquiridos com rigor metodológico	5	4	3	2	1

[31] Permitirá que eu possa resolver os problemas específicos do meu futuro ambiente de trabalho	5	4	3	2	1
[32] A formação que estou tendo é teórica demais e está afastada das necessidades da escola e da sociedade onde estou inserido	5	4	3	2	1
[33] A formação é consistente e adequada à realidade atual	5	4	3	2	1

[34] Se outra alternativa, especifique qual. (Caso não tenha, risque)

FIM!

Mais uma vez obrigado pela sua colaboração!

PARECER DO COMITÉ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA EM MOÇAMBIQUE E NO BRASIL: Contornos e proximidades
Pesquisador Responsável: LEONEL ELIAS BENE
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 29449220.8.0000.5020
Submetido em: 18/04/2020
Instituição Proponente: Universidade Federal do Amazonas - UFAM
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP



Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1489177

- DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

- ↳ Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 2
 - ↳ Pendência de Parecer (PO) - Versão 2
 - ↳ Documentos do Projeto
 - ↳ Comprovante de Recepção - Submissão 2
 - ↳ Cronograma - Submissão 2
 - ↳ Declaração de concordância - Submissão 2
 - ↳ Folha de Rosto - Submissão 2
 - ↳ Informações Básicas do Projeto - Submissão 2
 - ↳ Orçamento - Submissão 2
 - ↳ Outros - Submissão 2
 - ↳ Projeto Detalhado / Brochura Investigação - Submissão 2
 - ↳ TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa - Submissão 2
 - ↳ Apreciação 2 - Universidade Federal do Amazonas
 - ↳ Projeto Completo

Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações

- LISTA DE APRECIÇÕES DO PROJETO

Apreciação	Pesquisador Responsável	Versão	Submissão	Modificação	Situação	Exclusiva do Centro Coord.	Ações
PO	LEONEL ELIAS BENE	2	18/04/2020	05/05/2020	Aprovado	Não	   

- HISTÓRICO DE TRÂMITES

Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	05/05/2020 20:11:16	Parecer liberado	2	Coordenador	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	PESQUISADOR	
PO	05/05/2020 20:00:50	Parecer do colegiado emitido	2	Coordenador	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	