



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação

JANICE RAQUEL SANÇA GOMES

**FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM
PAÍSES AFRICANOS: O CASO DE ANGOLA, CABO VERDE,
GUINÉ-BISSAU, MOÇAMBIQUE E SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE**

Campinas
2024

JANICE RAQUEL SANÇA GOMES

**FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM
PAÍSES AFRICANOS: O CASO DE ANGOLA, CABO VERDE,
GUINÉ-BISSAU, MOÇAMBIQUE E SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas como parte dos
requisitos exigidos para a obtenção do título de
Doutora em Educação, na área de Educação.

Orientadora: Debora Cristina Jeffrey

Este trabalho corresponde à versão final
da tese defendida pela aluna Janice
Raquel Sança Gomes, e orientada pela
Prof.^a Dr.^a Debora Cristina Jeffrey

**Campinas
2024**

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

G585f Gomes, Janice Raquel Sança, 1991-
Formulação de políticas de formação docente em países africanos : o caso de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe / Janice Raquel Sança Gomes. – Campinas, SP : [s.n.], 2024.

Orientador: Débora Cristina Jeffrey.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Educação.

1. Formulação de políticas. 2. Formação inicial do professor. 3. Países africanos de língua oficial portuguesa. 4. Organismos internacionais. I. Jeffrey, Débora Cristina. II. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Faculdade de Educação. III. Título.

Informações Complementares

Título em outro idioma: Formulation of teacher education policies in african countries : the case of Angola, Cape Verde, Guinea Bissau, Mozambique and São Tomé e Príncipe

Palavras-chave em inglês:

Policy making
Teacher initial training
Portuguese-speaking African countries
Agenda setting
International Organizations

Área de concentração: Educação

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Débora Cristina Jeffrey [Orientador]
Lourenço Ocuni Cá
Isaac Pedro Vieira Paxe
Jane Maria dos Santos Reis
Adolfo dos Ramos Lamar

Data de defesa: 09-08-2024

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0003-4440-5271>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/4356194007633258>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação

TESE

**FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM
PAÍSES AFRICANOS: O CASO DE ANGOLA, CABO VERDE,
GUINÉ-BISSAU, MOÇAMBIQUE E SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE**

JANICE RAQUEL SANÇA GOMES

COMISSÃO JULGADORA:

Prof.^a Dr.^a Debora Cristina Jeffrey

Prof. Dr. Luís Enrique Aguilar

Prof.^a Dr.^a Jane Maria dos Santos Reis

Prof. Dr. Lourenço Ocuni Cá

Prof. Dr. Isaac Pedro Vieira Paxé

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade

Campinas
2024

*Aos meus avós Antônia e Agostinho (in memoriam),
pelos ensinamentos à mulher que me tornei hoje.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que, de alguma maneira, contribuíram para a minha formação pessoal, profissional e acadêmica: amigos, colegas, familiares e professores. Um agradecimento especial para os meus professores do ensino primário e secundário em Cabo Verde.

Especialmente à minha família pela força, encorajamento e pela confiança depositada em mim e inspiração nos momentos difíceis: minha irmã, mãe, Tia Su e Bruninho.

A minha orientadora, Profa. Dra. Débora Cristina Jeffrey, pela paciência, persistência e referência de pesquisa na área de política educacional. Por acreditar em mim em momentos em que eu desacreditei, e por enxergar ideias/sonhos/projetos que ainda os meus olhos não podem ver.

À banca examinadora deste trabalho: Profs. Drs. Luís Enrique Aguilar, Jane Maria dos Santos Reis, Lourenço Ocuni Cá e Isaac Pedro Vieira Paxe, referências como pesquisadores, cuja trajetória me permitiu avançar na minha própria caminhada acadêmica. Ainda bem que vocês vieram antes! Obrigada pela troca de experiências e por toda a orientação.

A todos que compartilham a existência da vida comigo e estiveram ao meu lado. Aos amigos mais chegados: Naty, Val, Cátia, Nida, Isadora, Victor, Gueina, obrigada por cada momento de alegria compartilhado.

À equipe que, com tanto estudo e perrengue, virou família e uma grande comunidade de aprendizagem: Aline, Bruna, Cláudia, Diomar, Elaine, Janáina, Simone, Rosana, Maria Izabel, Marcela, Thamiris, Jaciane, Júnior, Rita, Victória, Fátima; e aos agregados mais chegados: Leticia, Paula, Pedro, Jaque, Poli, Soraya, Sarah e Dani. É sempre uma honra dividir os saberes e as experiências com vocês!

Às colegas que muito contribuíram e contribuem para o meu desenvolvimento profissional e pessoal : Karina, Patrícia e Adriane. Mais do que colegas, amigas!

Ao SESI, pela possibilidade de construir-me enquanto formadora, e especialmente ao Laor, pelos incentivos à melhoria contínua e compromisso com a educação pública brasileira.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo a análise do processo de formulação de políticas de formação docente no ensino básico em países africanos lusófonos, no período de 2000 a 2020, tendo em vista a profusão de políticas educacionais nestes países e a cooperação com organizações internacionais e acordos bilaterais e multilaterais. Este trabalho enfatizou os processos da construção do problema e posteriormente, na transformação da agenda de políticas de formação docente dos anos iniciais nos países envolvidos. As etapas da pesquisa foram organizadas em: pesquisa bibliográfica com a finalidade de compreender o contexto educacional de produção das políticas educacionais, os atores, instituições envolvidas e concepções de formação docente ancoradas na realidade africana; pesquisa documental visando analisar e compreender os marcos legais da formação docente e as cooperações internacionais, bilaterais e multilaterais envolvidas. A análise de dados foi feita através da análise política, com ênfase na formulação do problema agenda e método comparativo. A pesquisa evidenciou que embora os cinco países pesquisados possuem contextos políticos, sociais, históricos e geográficos distintos, os processos de globalização e seus efeitos persistem e influenciam as políticas educacionais, principalmente na formação de professores por meio de acordos e financiamentos de organismos internacionais e cooperações bilaterais e multilaterais, evidenciando ainda a predominância da racionalidade técnica. É necessário pensar e considerar outras agendas como a 2063 da OUA e resgatar a produção de filósofos e pedagogos africanos que trazem contribuições e alternativas que coabitem com valores e ética africana.

Palavras-chave: Formulação de Políticas; Formação Inicial do professor; Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa; Organismos Internacionais.

ABSTRACT

The objective of this research was to analyze the process of formulating teacher training policies in basic education in sub-Saharan African and Portuguese-speaking countries, from 2000 to 2020, taking into account the profusion of educational policies in these countries and cooperation with organizations international agreements and bilateral and multilateral agreements. This work emphasized the processes of construction of the problem and subsequently, the transformation of the teacher training policy agenda for the initial years in the countries involved. The research stages were organized into: bibliographical research with the purpose of understanding the educational context of production of educational policies, the actors, institutions involved and concepts of teacher training anchored in the African reality; documentary research aiming to analyze and understand the legal frameworks for teacher training and the international, bilateral and multilateral cooperation involved. Data analysis was done through political analysis, with an emphasis on formulating the problem agenda and comparative method. The research showed that although the five countries studied have different political, social, historical and geographic contexts, coloniality and neocoloniality pervade, persist and influence educational policies, mainly in teacher training through agreements and financing from international organizations and bilateral cooperation. and multilateral. It proposes looking at local African agenda 2063, their actors, researchers, philosophers and especially ancestry, making it possible to find alternatives that coexist with our values.

Keywords: Policy Formulation; Initial Teacher Training; Portuguese-speaking African Countries; International Organizations.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quadro sinóptico – Caraterização dos países pesquisados	18
Quadro 2: Nomenclatura da Educação Básica e termos de obrigatoriedade e/ou gratuidade nas leis dos sistemas educativos	27
Quadro 3: Síntese da Formação de Professores na Lusofonia (até 2008).....	29
Quadro 4: Síntese formação inicial de professores dos PALOP (pós 2010).....	31
Quadro 5: Análise do Modelo de Múltiplos Fluxos	47

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Objetivos Desenvolvimento Sustentável - Agenda 2030.....	38
Figura 2: Níveis de Agenda.....	45
Figura 3: Modelo de Múltiplos Fluxos de Kingdon	46
Figura 4: Organização da educação em Cabo Verde a partir de 1990	54
Figura 5: Organização da educação em Cabo Verde a partir de 2010	55
Figura 6: Organização do Ensino Primário em Moçambique	56

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR - Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados

AULP - Associação das Universidades de Língua Portuguesa

BREDA - Bureau Regional da UNESCO para Educação na África

CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

DPD - Desenvolvimento Profissional Docente

EB - Ensino Básico

IP - Instituto Pedagógico

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo (Portugal)

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

OEI - Organização dos Estados Ibero-Americanos

ONU - Organização das Nações Unidas

OUA - Organização da Unidade Africana

PAICV - Partido Africano da Independência de Cabo Verde

PAIGC - Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde

PALOP - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PARFOR - Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Brasil)

PGE - Parceria Global para a Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNFPA - Fundo de População das Nações Unidas

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

MEMORIAL	13
INTRODUÇÃO	17
Desenho Teórico-Metodológico	19
CAPÍTULO 1 - INFLUÊNCIAS E INTERFERÊNCIAS DA AGENDA GLOBAL NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE DOS PAÍSES AFRICANOS LUSÓFONOS (2000-2020)	24
1.1 Globalização, Agenda Global e formação de professores	24
1.2 Políticas de formação docente em países africanos lusófonos e tendências formativas (2000-2020).....	27
1.3 Tendências formativas e Congressos Internacionais	35
1.4 Tendências formativas, agenda internacional e os PALOP	40
CAPÍTULO 2 - FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM PAÍSES AFRICANOS	41
2.1 O problema.....	41
2.2 A formação da agenda	44
2.3 O modelo de múltiplos fluxos.....	45
2.4 Ensaio comparativo: Impactos do Plano Estratégico de Educação para o ensino básico e formação de professores: o caso de Cabo Verde e Moçambique	53
2.4.1 Especificidades, similaridades e possíveis comparações	54
2.4.2 À guisa de conclusão	62
CAPÍTULO 3 - (RE)FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) LUSÓFONOS: NOVAS AGENDAS E CAMINHOS POSSÍVEIS	64
3.1 A Agenda 2063 da Organização da União Africana.....	64
3.2 Cabral, Freire e formação de professores.....	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73

MEMORIAL

Talvez eu não tenha sido a criança que sempre quis ser professora, mas com certeza fui a criança que, ao descobrir como se escrevia o seu primeiro nome, passou a riscar tudo: folhas, chão, portas e onde fosse possível. A minha decisão de ser professora surgiu dos grupos de estudos com os colegas do ensino secundário¹, nos quais as minhas habilidades didáticas, aliadas à forma de comunicação assertiva de e para adolescentes, trouxeram aprendizagens efetivas dos conteúdos da disciplina de História para os colegas envolvidos.

A partir dali, comecei a pensar na Pedagogia como um curso que me ajudaria a compreender os processos educacionais e, mais especificamente, a didática, com a esperança de solucionar questões como o anacronismo no ensino de Cabo Verde. Contudo, não me via ainda como professora; mas, sim, como uma especialista.

Como uma boa cabo-verdiana, permito-me falar do estereótipo que todo cabo-verdiano carrega: algum familiar residir num país estrangeiro. Cresci com os meus avós maternos e, nesse ambiente, vi meus tios maternos e, posteriormente, minha própria mãe emigrarem para os Estados Unidos da América. A possibilidade de estudar no Brasil representava, ao mesmo tempo, a aceitação do meu destino e a chance de conquistar a tão desejada liberdade aos 18 anos, além da possibilidade de ascender economicamente por meio dos estudos universitários.

A minha família não é conhecida pelos seus títulos escolares ou profissões de renome, mas sempre acreditou que a educação superior ou a emigração poderiam ser caminhos para uma possível ascensão social e econômica. Em 2009, quando terminei o ensino secundário, o Brasil pareceu-me um país atrativo, considerando as telenovelas, as músicas e a própria língua portuguesa.

Cheguei a Campinas em fevereiro de 2010, pelo Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), coordenado pelo Ministério de Relações Exteriores do Brasil. Fui recebida e acolhida por uma grande comunidade de cabo-verdianos e outros africanos, principalmente de países lusófonos, que durante muito tempo ofuscaram as microagressões diárias do racismo à brasileira.

Não tive dificuldades para acompanhar os estudos eurocêntricos e acadêmicos da Faculdade de Educação da UNICAMP, pois, afinal de contas, conhecia minimamente muitos sociólogos, psicólogos e historiadores, por meio do ensino secundário cabo-verdiano.

¹ Ensino Médio no Brasil, especificamente 1º ano.

Nas discussões entre ser pesquisadora e professora, fui me direcionando mais para a pesquisa, vislumbrando uma possível ascensão na carreira e inserção em ambientes não escolares. Já na primeira disciplina sobre Política Educacional, comecei a me interessar pela área, atrelada à formação docente, um problema antigo que eu tinha a intenção de investigar em Cabo Verde. Nesse sentido, realizei a minha iniciação científica pela FAPESP, buscando compreender a relação intrínseca entre reforma educacional e formação de docentes na educação básica.

Movida pelo desejo de contribuir com a história e pesquisa da educação cabo-verdiana, fui estabelecendo pontes e comparações entre a formação de professores em Cabo Verde e a política educacional, que, por sua vez, me encantava pela possibilidade de determinar (que eu entendia como garantir) o que deveria ser feito ou simplesmente pelo “cumpra-se”. Na altura, eu compreendia que a política educacional, materializada como lei, poderia garantir a qualidade da formação docente, mas ainda não tinha a dimensão dos processos que envolvem a própria formulação de políticas, tais como a agenda, a existência de um problema, as relações de poder entre as instituições internacionais e os próprios processos de globalização e neoliberalismo.

Em 2014, logo após a conclusão da graduação, ingressei no mestrado na UFSCar e procurei compreender as repercussões do processo de universitarização na formação de professores cabo-verdianos do Ensino Básico, evidenciando a ênfase da racionalidade técnica na formação de professores, a descontinuidade das políticas educacionais e seus desdobramentos na formação de docentes, bem como a noção de competência atrelada diretamente às demandas do mercado de trabalho (Gomes, 2016).

A conclusão do mestrado trouxe-me a urgência e a necessidade de sair um pouco do ambiente acadêmico, ser professora da educação básica e experimentar como os conhecimentos da graduação e pós-graduação poderiam fazer de mim uma boa professora; e se tudo o que eu vinha aprendendo sobre formação de professores, reformas educacionais e políticas educacionais poderia ser útil, comprovável e transformador.

Foi no dia a dia como professora que entendi que “na prática, a teoria é outra”, porque ali podemos experimentar e vivenciar a teoria. A minha experiência na docência (Educação Infantil e Ensino Fundamental) foi um divisor de águas para que eu passasse a defender que a formação de professores não pode estar dissociada das demandas das escolas e nem negar que a produção de conhecimento dentro e fora da escola é essencial para o ser e fazer docente.

A necessidade de produzir conhecimento foi o que me levou de volta ao ambiente acadêmico em 2020, quando ingressei no doutorado, após quatro anos de docência na educação

básica e uma breve experiência no ensino superior (seis meses na Faculdade de Educação da UNESP, em Rio Claro). Minha inquietação permaneceu a mesma: a formação de professores, uma vez que somos o centro de todo o processo educacional.

Entretanto, ao olhar para a minha produção do mestrado, percebi que as diversas pesquisas e estudos sobre políticas educacionais, reformas educativas, formação inicial e continuada de professores e desenvolvimento profissional docente evidenciam constantemente os momentos históricos dos países norte-americanos (Canadá e EUA) e europeus (com ênfase na França). Ainda que os países da América Latina, por exemplo, possuem muita produção acadêmica sobre estes temas, utiliza-se constantemente os marcos norte-americanos e europeus para expressar a universalidade – no sentido de que, mundialmente é assim que se forma ou deveria se formar professores.

Nos espaços acadêmicos que abordam as políticas de formação de professores ou onde se formam professores, muito pouco se fala como se forma professores em outros contextos: latinos, asiáticos ou africanos. Sabemos da relação umbilical entre o continente africano e o Brasil, e de como a produção acadêmica avançou na última década, aprofundando estes laços; no entanto, o campo da formação docente nesses contextos ainda é muito incipiente, assim como o das políticas educacionais.

Se existem e resistem pesquisas educacionais em países africanos e sobre países africanos, por que elas não alcançam os grupos de pesquisa e os cursos de formação de professores no Brasil? A pergunta pode ser retórica, se considerarmos o contexto de racismo estrutural e epistemicídio presente no cenário brasileiro, que afeta as dinâmicas do mundo acadêmico e as relações de poder de disputa entre grupos pela decisão dos currículos.

Nesse sentido, a tese de doutorado inicialmente procurava compreender a implementação de políticas de formação docente em Cabo Verde de 2010 a 2020, concluindo a pesquisa iniciada no mestrado. Contudo, surgiu novamente uma necessidade imperativa de compreender e divulgar a formulação de políticas de formação docente no continente africano, especificamente dos países africanos lusófonos que já foram colonizados por Portugal, na tentativa de contribuir para o próprio campo de política educacional e formação docente nesses países e sistematizar como é feita a formação nesses contextos.

No meio do caminho, especificamente em 2022 decidi aceitar uma nova proposta de trabalho no SESI- SP, realizando formações de gestores escolares em municípios do estado de São Paulo. Além disso, atuava como intermediária entre os formadores de professores e os técnicos da Secretaria, que identificavam a necessidade de aprofundar as formações com mais embasamento teórico e pedagógico. Os formadores por sua vez, acreditavam piamente que os

professores precisavam, sim, ouvir e conhecer vários autores que não conheciam ou não tinham tempo para conhecer. Entre idas e vindas, procurei argumentar e explicar como as formações de professores precisam considerar os seus conhecimentos e saberes. Mas nada como o exemplo para ensinar!

Assim, desde fevereiro de 2024, integro uma equipe de formadores de professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e gestores, e procuro/experienço/vivencio a teoria que, na prática, precisa ser outra, bem como a necessidade de conectar os saberes docentes. Afinal, formação é movimento e é comunicação, e não extensão, como diria Paulo Freire: o agrônomo realiza o ato de estender o seu conhecimento; o educador comunica junto e para com o outro.

Nesta pesquisa, tem-se como premissa que a colonização se constitui como um elo entre o Brasil e os países africanos de língua oficial portuguesa, materializado na língua comum que os une e nos processos educacionais, especialmente aqueles voltados para a formação docente. No entanto, é encorajador perceber que é possível vislumbrar novos caminhos, dialogando com a nossa própria ancestralidade e cosmovisão.

Professora, sim. Pesquisadora, também!

INTRODUÇÃO

Os países escolhidos para a pesquisa, ou seja, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, localizados na África subsaariana, possuem um contexto muito peculiar: todos foram colonizados por Portugal, alcançaram a independência na década de 1970 e são considerados países jovens (com, no mínimo, 50 anos). Além disso, se comparados aos países africanos que foram colônias anglófonas e francófonas, o processo de independência pode ser considerado tardio, o que evidencia a persistência de Portugal em manter suas colônias, sob o argumento de serem territórios ultramarinos.²

Após a independência, no final da década de 1970, esses países empenharam esforços na construção de novas nações, e a educação formal tornou-se uma das principais preocupações e apostas para o desenvolvimento econômico e social, devido à necessidade de formação básica de quadros de profissionais de todas as áreas, bem como superar a herança de uma educação precária, seletiva e discriminatória legada pela colonização portuguesa.

As décadas de 1980 e 1990 foram essenciais para alavancar as bases dos sistemas educativos nacionais dos países africanos recém-independentes, por meio de suas legislações. Como exemplo, podemos citar Angola em 1978, Moçambique em 1983, São Tomé e Príncipe em 1988 e Cabo Verde em 1990 (Guiné-Bissau apenas em 2010)³.

Vale ressaltar a influência e as parcerias com os países socialistas, principalmente a antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e Cuba, tanto nos movimentos de libertação nacional quanto em projetos educacionais, incluindo a formação de quadros superiores nesses países. Nesse período pós-independência, os projetos educacionais assumiram um caráter revolucionário, com a denúncia das mazelas do colonialismo português e a necessidade de reafirmar um novo projeto de nação, no qual a educação é a pedra angular para o desenvolvimento econômico e social.

Para uma breve contextualização dos países pesquisados, apresenta-se um quadro sinóptico com alguns elementos importantes para facilitar a contextualização do leitor (Quadro 1):

² Alegação de que os territórios faziam parte de Portugal e apenas se localizavam geograficamente em outros continentes.

³ Estamos considerando as principais Leis de Base do Sistema Educativo. Isso não significa que, logo após as independências, estes países não tiveram iniciativas educacionais por parte do Estado.

Quadro 1: Quadro sinóptico – Caracterização dos países pesquisados

País	População Geral (2021)	Principais Atividades Econômicas	IDH (2021)	Data de independência	Regime Político	Línguas
Angola	33.933.611	Extração de recursos naturais	0,586	11 de novembro de 1975	Presidencialismo	português, umbundu, kikongo, kimbundu, chokwe, nhaneca, nganguela, fiote, kwanhama, muhumbi, luvale
Cabo Verde	561.901	Turismo e Serviços	0,662	5 de julho de 1975	Semi-presidencial	português, crioulo
Guiné Bissau	2.015.490	Agricultura e pesca Produção e exportação de castanha de caju	0,483	10 de setembro de 1974	Semi-presidencial	português, crioulo
Moçambique	32.163.045	Agricultura e extração mineira	0,446	8 de setembro. de 1974	Presidencialismo	português, emakhuwa, xichangana, cisena, elomwe, echuwabo
São Tomé e Príncipe	223.364	Agricultura, turismo e pesca	0,618	12 de julho de 1975	Semi-presidencial	português, santome, lung'ie, angolár, kabuverdianu

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Neste recorte da pesquisa, optou-se por analisar o processo de formulação de políticas de formação docente para o ensino básico no período de 2000 a 2020, quando se observou uma proliferação de documentos normativos sobre educação e formação de professores, além da influência direta e incisiva de organizações internacionais, tanto no planejamento quanto no financiamento de políticas educacionais. Ademais, o próprio processo de internacionalização e implementação de políticas educacionais se expressou por meio das orientações das conferências internacionais de Educação, nomeadamente: Jomtien (1990), que enfatizou a garantia da educação primária; Dakar (2001), que trouxe uma visão ampliada da educação básica; e Incheon (2015), que estabeleceu uma nova visão para a educação mundial para os 15 anos seguintes, com a implementação de uma nova “agenda” para a educação, especialmente para os países subdesenvolvidos.

Soma-se a isso a participação de Moçambique (2003), São Tomé e Príncipe (2007), Guiné-Bissau (2010) e Cabo Verde (2018) no Plano Global da Educação (PGE), um fundo criado em 2002 que facilita a colaboração entre a esfera pública e a privada, sob a tutela do Banco Mundial.

Neste sentido, interessa-nos entender por que a política de formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental recebeu atenção e se tornou alvo de políticas públicas. Ou, ainda: quais foram os principais fatores que induziram a formulação de políticas de formação docente do ensino básico em países africanos lusófonos?

Portanto, o objetivo geral da pesquisa é analisar o processo de formulação de políticas de formação docente no ensino básico em países africanos lusófonos, entre 2000 e 2020. Os objetivos específicos são:

- a) Identificar os principais fatores que induziram a formulação de políticas de formação docente no ensino básico em países africanos lusófonos;
- b) Identificar as convergências e divergências existentes no processo de formulação de políticas de formação docente em países africanos lusófonos;
- c) Compreender processo de constituição da agenda e do problema nas políticas de formação docente em países africanos lusófonos.

Desenho Teórico-Methodológico

O presente trabalho configura-se como uma análise do processo de formulação de políticas, com foco na formação da agenda e do problema, nos processos decisórios, nos principais atores responsáveis e nas principais disputas. Comumente, encaramos a política

pública como um dispositivo legal que, além de determinar as diretrizes propõe e garante os meios para o seu cumprimento:

En primer lugar, una política es un comportamiento propositivo, intencional, planeado, no simplemente reactivo, casual. Se pone en movimiento con la decisión de alcanzar ciertos objetivos a través de ciertos medios: es una acción con sentido. En efecto, una política es en un doble sentido un curso de acción: es el curso de acción deliberadamente diseñado y el curso de acción efectivamente seguido. No sólo lo que el gobierno dice y quiere hacer. También lo que realmente hace y logra, por sí mismo o en interacción con actores políticos y sociales, más allá de sus intenciones (Aguilar Villanueva, 1992, p. 25).

Nesse sentido, a política se configura como ações propositivas e planejadas, fruto de seu próprio processo e levando em conta a interação dos diversos atores sociais e políticos. Quando transpomos o conceito de política para a área educacional, a figura do Estado é central (mas não única). Segundo Cury, apud Vieira (2002), a política educacional é “um complexo contraditório de condições históricas que implicam um movimento de ida e volta entre as forças sociais em disputa”, reforçando a ideia de que política não é somente a garantia de objetivos, meios e fins, mas, sobretudo, a interação e o resultado dos conflitos.

Lindblom (1997) leva-nos a pensar que, devido à complexidade dos fenômenos sociais, ao estudarmos uma parte, omitimos outra; que não existe política que beneficie todos os grupos; e que, enquanto pesquisadores, devemos estar conscientes de nossas escolhas e assumir posições, o que não é incompatível com os critérios de análise.

Segundo Ham e Hill (1993), o estudo da análise de políticas (*policy analysis*) iniciou-se nos Estados Unidos da América através de dois movimentos: o primeiro, relativo aos *policy-makers* (elaboradores de políticas), que buscavam solucionar problemas muito complexos concernentes aos governos e às sociedades industrializadas ocidentais; e o segundo, referente aos acadêmicos, *policy thinkers* (pensadores de políticas), em especial das ciências sociais, que voltaram suas atenções para os problemas relacionados às políticas públicas. Nesse sentido, prevalece a ideia da política como um processo racional, objetivo e neutro, inaugurado por Laswell (apud Farah, 2018), à semelhança das ciências naturais, fundamentado no positivismo.

Laswell (apud Farah, 2018) inaugura também o conceito de ciclo de política:

A ação do Estado era concebida como uma ação racional que tinha por base uma sucessão de passos lógicos que se iniciavam com a definição do problema e a identificação de suas causas, seguindo-se o desenho de alternativas de ação e a escolha de uma alternativa, após a comparação entre elas, com base numa análise de custo-benefício (p. 57).

Entretanto, ao se debruçar sobre as raízes da constituição das políticas públicas, Lindblom (1997) mostra que a política não é fruto de um acordo voluntário entre os diferentes grupos de uma sociedade. Pelo contrário, ela resulta de conflitos, disputas e, na maioria das vezes, de imposições de determinados grupos. Por isso, para o autor, “não se trata do que queriam e sim do que são obrigados a aceitar” (p. 241). Assim, que acordos são feitos para a formação de professores do ensino básico? Quais projetos e atores disputam a arena da formação inicial?

O campo da política pública se constitui como um verdadeiro palco, em que interesses, valores pessoais e grupais se digladiam. As ideias de Lindblom (1997) questionam o modelo de racionalidade ao considerar a importância dos valores e a não linearidade da política, abrindo espaço para um processo incremental de tentativa e erro (Lindblom *apud* Farah, 2018).

Segundo Werner (2007), o primeiro ciclo da política é a definição de agenda; nela existe o reconhecimento de um problema social que precisa da intervenção do Estado, ou seja, é merecedor de ação pública e, por isso, passa a “estar na agenda”: “a agenda nada mais é do que ‘a lista de assuntos ou problemas aos quais funcionários públicos e pessoas de fora do governo, intimamente associados a essas autoridades, estão prestando atenção, em qualquer momento’” (Kingdon, 1995, p. 3). Assim como Lindblom, Werner (2007) pontua que a inclusão de um problema na agenda não é um processo neutro; pelo contrário, os problemas são transformados em programas governamentais, faz-se a definição de objetivos e diferentes alternativas de ação, e por isso não seria possível separar a formulação da tomada de decisões. Como a formação de professores do ensino básico se constitui em um problema e torna-se foco de atenção dos formuladores de políticas?

Inicialmente, o ciclo de políticas ficou marcado pelo modelo *top-down*, sendo que a fase de implementação já era definida na tomada de decisão. Lindblom (1981) propõe a organização da política em seus aspectos fundamentais: 1) os problemas sociais ou de governo chegam ao processo decisório, tornando-se temas da agenda de política dos dirigentes; 2) os atores envolvidos descrevem o tema da ação governamental; 3) planejamento da ação, dos riscos e potencialidades envolvidas, as alternativas e os resultados esperados; 4) implementação da política; e 5) avaliação da política, mas sem um curso linear ou sequencial.

Na abordagem metodológica desta pesquisa, optou-se pelos aspectos dos itens 1, 2 e 3 de Lindblom (1981), enfatizando a constituição da agenda e da formulação de políticas, pois são capazes de fornecer as principais causas e explicações sobre os rumos e contornos que a política pode ganhar após implementada: entender o processo de formulação permite ampliar

o entendimento sobre as mudanças em políticas públicas, a participação de atores, suas ideias, crenças e o próprio “fazer” das políticas (Capella, 2018, p. 10).

Optou-se também pela análise documental e bibliográfica, com destaque para os seguintes grandes temas: formulação de políticas; agenda e problema de governo; políticas de formação docente do ensino básico em países africanos lusófonos; currículo e formação de professores; perspectivas freireanas e cabralistas; organismos internacionais; cooperações bilaterais e multilaterais; e educação africana. Na análise documental, enfatizou-se as legislações dos países envolvidos, com destaque para as leis da educação básica, planos de carreira docente, planos curriculares de formação de professores para os anos iniciais, planos estratégicos de educação, projetos e acordos internacionais com foco na formação de professores do ensino básico, planos nacionais de educação, Fórum Mundial de Educação, e projetos do Banco Mundial, União Europeia e UNESCO sobre formação de professores do ensino básico.

No tocante à formação de professores, a pesquisa está amparada na premissa de que a formação docente é permeada pelos processos institucionais, formalizados e alvos de regulamentação. Experiências individuais e coletivas também fazem parte desse processo, mas não são alvo da pesquisa.

Quando se fala em concepções teóricas de formação de professores, existe um debate acirrado sobre a racionalidade técnica, que é compreendida como:

Resumindo, de acordo com o modelo da racionalidade técnica, o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas. Assim, para se preparar o profissional da educação, conteúdo científico e/ou pedagógico é necessário, o qual servirá de apoio para sua prática. Durante a prática, professores devem aplicar tais conhecimentos e habilidades científicos e/ou pedagógicos (Diniz-Pereira, 2014, p. 36).

Esse modelo é amplamente difundido na formação de professores até hoje, incluindo os países africanos focos da pesquisa, devido ao histórico das Escolas do Magistério Primário do período colonial e suas permanências após as independências. De acordo com Diniz-Pereira (2014), desdobra-se em três modelos:

o modelo de treinamento de habilidades comportamentais, no qual o objetivo é treinar professores para desenvolverem habilidades específicas e observáveis (Avalos, 1991; Tatto, 1999); o modelo de transmissão, no qual o conteúdo científico e/ou pedagógico é transmitido aos professores, geralmente ignorando as habilidades da prática de ensino (Avalos, 1991); e o modelo acadêmico tradicional, que assume que o conhecimento do conteúdo disciplinar e/ou científico é suficiente para o ensino e que aspectos práticos do ensino podem ser aprendidos em serviço (Zeichner, 1983; Liston e Zeichner, 1991; Tabacnick e Zeichner, 1991) (Diniz-Pereira, 2014, p. 36).

Os modelos contrários, compreendidos como a racionalidade prática, têm como precursor Dewey com o pragmatismo e empirismo, valorizando a prática em detrimento da teoria, depois inauguradas por Perrenoud, Schön e Tardif na década de 1990. Zeichner e Pérez Gómez são vistos como autores da racionalidade prática crítica, pois entendem a reflexão como um processo investigativo central para a formação docente, considerando o contexto coletivo, social, político e institucional. Para deixar mais explícita a opção teórica de formação docente da pesquisa, elencamos as seguintes premissas:

- Contribuições de Freire e Cabral, considerando a formação docente estreitamente ligada à sua dimensão política, enquanto agência na realidade sócio-histórica em que os sujeitos estão inseridos, e como um trabalho de dimensão essencialmente coletiva.
- Reflexão individual do professor sobre suas práticas, articulada à de outros professores, buscando mais justiça social e intervenção em seu contexto (Zeichner, 2014).
- A pesquisa como um elemento central que permite que o professor transforme a informação em conhecimento (Ghedin, 2009).
- Formação universitária que procure estabelecer uma relação orgânica entre teoria e prática; escola e universidade, onde o professor é autor do conhecimento e não somente consumidor.
- O conhecimento sobre e na prática pedagógica não pode ser resumido à racionalidade técnica; ele também faz parte dos saberes imprescindíveis para ser professor.

A pesquisa está organizada em três capítulos, a saber:

O primeiro capítulo versa sobre a agenda internacional, a globalização e suas interferências na formulação de políticas de formação docente.

O segundo capítulo discute a formulação de políticas de formação docente dos anos iniciais em países africanos, abordando a construção do problema e a construção da agenda. Além disso, traz a análise de múltiplos fluxos proposta por Kingdon (2003 *apud* Capella, 2018), relacionando com a formulação de políticas de formação docente, e um ensaio comparativo entre Cabo Verde e Moçambique.

O terceiro capítulo aborda a possibilidade de outras agendas para a formação de professores africanos e contribuições de autores, filósofos e pesquisadores para repensar os caminhos da formação docente e esperar este processo.

CAPÍTULO 1 - INFLUÊNCIAS E INTERFERÊNCIAS DA AGENDA GLOBAL NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE DOS PAÍSES AFRICANOS LUSÓFONOS (2000-2020)

Este capítulo versa sobre as influências da agenda global e das organizações internacionais na formulação de políticas de formação de professores em países africanos a partir dos anos 2000, identificando quais são as principais tendências internacionais que, presentes em diversas nações, afetam os países africanos em questão. Discute também a globalização, a agenda internacional e as tendências formativas internacionais.

1.1 Globalização, Agenda Global e formação de professores

A história da formação de professores coincide com a criação de projetos de nação vigentes e com as demandas e prioridades de alfabetização da população. O conceito de formação docente, não se restringe às esferas formais:

Aprender a ensinar e a se tornar professor são [...] processos e não eventos (Knowles *et al.*, 1994, p. 286), processos estes pautados em diversas experiências e modos de conhecimento que são iniciados antes da preparação formal, que prosseguem ao longo desta e que permeiam toda a prática profissional vivenciada (Mizukami, 2010, p. 47).

Compreendemos o conceito de formação como um processo de constituição do sujeito que perpassa as experiências individuais, coletivas, sociais, políticas e geográficas, dentro e fora do contexto escolar e institucional. Entretanto, no recorte que a pesquisa optou, considerando a formulação de políticas de formação docente, quando nos referimos ao termo “formação”, privilegamos a análise da educação formal e institucionalizada, ou seja, a legitimação, a intencionalidade, a transmissão e o compartilhamento de conhecimentos de forma sistematizada, além do saber-fazer, regulamentados ou fomentados pelo Estado.

As políticas de formação docente são forjadas em contextos sociais, econômicos, políticos e ideológicos locais, nacionais e internacionais. Neste sentido, imbricam-se com as exigências impostas pelas mudanças econômicas e sociais resultantes da globalização, da propagação e difusão das tecnologias de informação e comunicação, da reestruturação do papel do Estado e das organizações internacionais na sociedade neoliberal, da internacionalização do capital, da privatização e da descentralização.

Segundo Ianni (2008a), o fenômeno da globalização emergiu no término da Segunda Guerra Mundial e foi intensificado com o fim da Guerra Fria, enquanto um processo histórico-

social e uma categoria histórica e lógica que desenraiza ideias, lugares, instituições e políticas. Assim, a globalização ou globalismo (Ianni, 2008b, p. 1-2) “compreende relações, processos e estruturas de dominação e apropriação desenvolvendo-se em escala mundial.” Neste processo, considera-se que se globalizam instituições, políticas, ideologias, currículos e políticas de formação docente, substituindo e ressignificando o imperialismo ou colonialismo que conhecíamos até então.

Neste processo, o papel do Estado-nação dissolve-se e converte-se em Estado mínimo, abrindo espaço para organizações transnacionais e multilaterais, empresas e corporações, fenômeno denominado de desterritorialização (Ianni, 2008a).

O fenômeno da desterritorialização pode ser verificado por meio da influência dos organismos internacionais nos processos de elaboração, implementação e avaliação de políticas de formação docente que se iniciaram na década de 1990, por meio das conferências mundiais de Educação e suas recomendações para a educação básica e formação docente, que, por sua vez, repercutem nas legislações e projetos educacionais.

Há que se considerar que, a partir de 1990, houve uma mudança na forma como as políticas públicas são concebidas, estabelecendo uma relação entre os governos latino-americanos e organismos internacionais, sob a lógica do que fazer com os recursos financeiros (Aguilar, 2013). Nossa hipótese é que, a partir dos anos 2000, essa relação com os organismos internacionais intensifica-se e consolida-se, principalmente nos países pesquisados, com a proliferação de parcerias, recomendações, fundos de investimento e conferências internacionais, afetando diretamente a formulação de políticas de formação docente.

Podemos então afirmar que, desde então, persiste uma agenda global para as políticas educacionais, incluindo as docentes, considerando que, geralmente, as políticas de formação docente sucedem às reformas educacionais. Para Maués (2003, p. 99), “a reforma na formação de professores veio na sequência da prioridade de universalização do ensino fundamental.” Esta relação direta entre reforma educacional e mudança na formação de professores foi comprovada por Gomes (2013) em Cabo Verde, onde a reforma do sistema educativo provocou a elevação da formação dos professores da educação básica ao nível superior.

Ao se falar de agenda global, podemos considerar duas perspectivas: a primeira, desenvolvida por John Meyer e colegas, denominada “Cultura Educacional Mundial Comum”, que preconiza que podemos explicar os sistemas educativos e o currículo através de modelos universais de educação, estado e sociedade que se estendem a todos (Dale, 2004). Esta perspectiva reconhece a existência de forças supranacionais, mas, ao trazer a ideia de “comum

ou universal”, escamoteia as relações desiguais de poder que permeiam os processos educacionais, ocultando o “universal ocidental”.

Vale lembrar que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em 1948, determina no 1º artigo que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”, e no 4º artigo, que “ninguém será mantido em escravidão ou servidão; a escravidão e o tráfico de escravos serão proibidos em todas as suas formas”, época em que a maioria dos países africanos ainda estava sob o jugo colonial. Liberdade e igualdade para quem? Ao proibir a escravidão e todas as suas formas, subscrevia-se o colonialismo?

Ressalta-se ainda que, precisamente em 1951, com a revisão da Constituição Portuguesa de 1933, Portugal mudou sua postura perante a Comunidade Internacional. Em vez dos termos “colônia” ou “império”, começou-se a usar o termo “províncias ultramarinas”, ou Ultramar, institucionalizadas posteriormente pela Lei n. 2.066, de 27 de maio de 1953, caracterizando as colônias como extensão da metrópole portuguesa, ou seja, parte integrante do território nacional. Contudo, o discurso escondia, na verdade, o modelo do poder paterno preconizado: os que colonizam são adultos e os colonizados são crianças, por isso precisam de um poder tutelar capaz de governá-los para o seu próprio bem (Villen, 2013).

Na maioria das vezes, quando se utiliza o termo “universal” ou “comum” de forma despretensiosamente neutra, é precisamente onde ele se ancora na visão ocidental, restrita a alguns grupos, e exclui os valores e as ideologias da maioria. Para Cabral (1945, p. 26), “portanto, nós fazemos parte de uma realidade concreta que é a África, lutando contra o imperialismo, contra o racismo, contra o colonialismo. Se não temos consciência disso, podemos cometer muitos erros.”

Neste sentido, a segunda perspectiva de agenda global, denominada “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”, entende que o “Global”, pelo contrário, implica especialmente a presença das forças econômicas operando supra e transnacionalmente para romper ou ultrapassar as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo que reconstroem as relações entre as nações (Dale, 2004, p. 426). Isso corrobora com as ideias defendidas por Ianni (2008, p. 127), que afirma: “a globalização não apaga nem as desigualdades nem as contradições que constituem uma parte do tecido da vida social nacional e mundial. Ao contrário, desenvolve umas e outras, recriando-se em outros níveis, com novos ingredientes.” É nesta perspectiva que este trabalho se apoia, considerando que a agenda global, que é compartilhada e imposta, longe de ser universal, expressa relações de poder, principalmente econômicas e políticas, com os países pesquisados.

1.2 Políticas de formação docente em países africanos lusófonos e tendências formativas (2000-2020)

A história da formação de professores para a educação básica, de forma institucionalizada, funde-se com a criação das Escolas Normais, presentes na França, nos países da América Latina e do Sul, e nos países africanos lusófonos, salvaguardando as especificidades de cada país e contexto histórico. O conceito de educação básica está atrelado ao mínimo de formação exigido para que os indivíduos possam exercer plenamente sua cidadania, e sua oferta pelo Estado deve ser feita de forma universal, obrigatória e gratuita. Nos países pesquisados, além da gratuidade, obrigatoriedade e universalidade, a educação básica imbrica-se com a modalidade de Ensino Fundamental I, sendo, na maioria das vezes, denominada de Ensino Primário ou Ensino Básico (Quadro 2).⁴

Quadro 2: Nomenclatura da Educação Básica e termos de obrigatoriedade e/ou gratuidade nas leis dos sistemas educativos

Brasil	Art. 4º, Inciso I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade (Brasil, 1996).
Angola	Art. 12º, Inciso 2 - A obrigatoriedade da educação abrange a classe de iniciação, o Ensino Primário e o I Ciclo do Ensino Secundário (Angola, 2020).
Cabo Verde	Art. 13, Inciso 1 - O Estado garante a educação obrigatória e universal até o 10º ano de escolaridade. Art. 14, Inciso 1 - O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito, com duração de 8 anos (Cabo Verde, 2018)
Guiné-Bissau	Art. 12, Inciso 1 - O ensino básico é universal e obrigatório. Inciso 2 - Até o 6º ano de escolaridade, o ensino básico é totalmente gratuito (Guiné-Bissau, 2010)
Moçambique	Art. 6, Inciso 2 - A educação básica compreende o ensino primário e o primeiro ciclo do ensino secundário.
São Tomé e Príncipe	Art. 6, Inciso 1 - O ensino básico é universal, obrigatório, gratuito e tem a duração de seis anos (2003).

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

⁴ No contexto da presente pesquisa, ao usarmos o termo professores da educação básica, estamos compreendendo os professores que atuam no Ensino Primário ou Ensino Fundamental I.

Nota-se o princípio da universalidade da educação como um direito humano fundamental, que deve estar disponível para todos os cidadãos. Esta ideia apareceu na primeira Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, que afirma: “1. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.” Esse princípio continua sendo reforçado em conferências internacionais, como na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, proferida em Jomtien (1990), que destaca a necessidade de universalizar o acesso e garantir a equidade.

Vale ressaltar que a universalização, ou mesmo a obrigatoriedade, não garante a implementação e o cumprimento deste direito humano fundamental por parte dos Estados. As legislações citadas enfatizam a gratuidade das mensalidades, mas não incluem, por exemplo, a alimentação ou os materiais didáticos, inferindo que essa obrigação é compartilhada com a sociedade, na figura das famílias. Assim, a universalização e a obrigatoriedade não implicam necessariamente a gratuidade; no entanto, a gratuidade, por sua vez, garante a obrigatoriedade e a universalização.

O conceito de educação básica abrange o mínimo de formação que um cidadão necessita para ser incluído na sociedade e, concomitantemente, coincide com a modalidade de ensino fundamental ou primário. Embora exista um aumento progressivo da escolaridade básica, que abarca a educação infantil e o ensino médio, em todos os países, incluindo o Brasil, é possível perceber que o mínimo de escolaridade comum é o ensino fundamental ou primário.

Os Cursos Normais ou de Magistério, oferecidos por Escolas de Magistério Primário, Escolas Normais ou ainda Escolas de Professores (nomes que variam de acordo com os países), carregam uma tradição oriunda de contextos coloniais, com formações de curta duração e pouca qualificação acadêmica dos egressos, limitando-se, por exemplo, à conclusão do ensino primário ou secundário, com foco quase exclusivo nos conteúdos de ensino.

Atualmente, ao falarmos de formação inicial de professores em nível mundial, já é quase automático pensarmos na elevação para o nível superior; no entanto, ainda convivemos com formações de nível médio, que frequentemente coexistem com esses dois modelos. Considerando os jovens países africanos e lusófonos, que estruturaram a educação básica há pelo menos 50 anos, a formação inicial dos professores dessa modalidade é marcada por um histórico de educação seletiva, discriminatória e precária no que se refere à estrutura física, financeira e intelectual. Como resultado, a presença da formação em nível médio foi marcante em todos os países pesquisados.

Considerando o período da pesquisa (2000-2020), embora não seja preciso fazer uma comparação rigorosa de datas, uma vez que elas variam de país para país, pode-se observar que até 2010 prevalecia a formação de nível médio para os professores da educação básica (ensino primário). Somente após 2010 começou a se observar a possibilidade de formação em nível superior.

Para o *Relatório Diagnóstico das Escolas de Formação de Professores do Ensino Básico de Guiné-Bissau* (2008), foi realizado um levantamento geral dos principais projetos e ações voltados para a formação de professores na educação básica nos países da Lusofonia⁵. Esse levantamento nos permite compreender como se estruturava, majoritariamente, a formação de professores até essa data (Quadro 3):

Quadro 3: Síntese da Formação de Professores na Lusofonia (até 2008)

	Nível de Ensino	Instituição Formadora	Perfil de Entrada	Tempo de Formação (duração do Curso)	Perfil de Saída
Angola	Ensino Médio Normal	Escolas Normais	9ª classe	4 anos	Professor de Educação Pré-Escolar e Primário
Brasil	Ensino Superior (exigência válida para ingresso por Concurso Público a partir de 2007)	Instituições de Ensino Superior	Ensino Médio (correspondente ao 12º ano completo)	4 anos	Licenciatura
Cabo Verde	Ensino Médio	Instituto Pedagógico/Escola e de Formação	10º ano	3 a 6 semestres lectivos	Professores do Ensino Básico
Guiné-Bissau	Formação Profissional	Escolas Normais	9ª classe	3 anos	Professores do Ensino Básico
Moçambique	Nível Básico	Instituto de Magistério Primário//Centros de Formação Professores	7ª classe	Não se teve dados suficientes sobre esse tempo	Professores de Ensino Primário 1º grau (1ª a 5ª classe)
	Nível Médio	Instituto de Magistério Primário/Centros de Formação Professores	10ª classe	Não se teve dados suficientes sobre esse tempo	Professores do Ensino Primário e professores de práticas de especialidades Ensino Técnico - profissional
Portugal	Ensino Superior	Instituições de Ensino Superior	Ensino Secundário	Entre 3 a 4 anos (ou seis a oito semestres)	Licenciatura
São Tomé e Príncipe	Ensino Médio	EFOPE (Escola de Magistério)	8ª classe	4 anos (2 ciclos de 2 anos cada)	Professores do Ensino Primário

Fonte: Guiné Bissau, 2008. Relatório Diagnóstico das Escolas de Formação de Professores do Ensino Básico

⁵ Não utilizamos o conceito de Lusofonia apenas como uma comunidade de falantes da Língua Portuguesa. Em vez disso, consideramos que, além de compartilhar a língua, os países envolvidos foram marcados pela língua como um instrumento de dominação, o que ainda hoje impacta profundamente suas estruturas sociais, econômicas e políticas.

Constata-se que, embora o quadro não mencione as principais legislações ou regulamentações da política de formação docente da educação básica, é possível inferir que, até a primeira década dos anos 2000, a formação de nível médio predominou na maioria dos países. Isso resultou em um perfil de egressos com baixa qualificação e uma saída profissional voltada principalmente para a docência no ensino primário (básico). Vale ressaltar que a informação sobre o caso brasileiro não se aplica a todos os estados, onde ainda é permitida a formação mínima de nível médio na modalidade Normal, conforme estabelecido pela LDB de 1996.

Observa-se também que Portugal é uma exceção entre os países analisados, exigindo formação mínima em nível superior e apresentando um perfil de egressos mais qualificados. Essa realidade evidencia que a educação colonial era caracterizada por desigualdades, resultando em sistemas educacionais distintos em relação à metrópole.

A partir de 2010, como mencionado, há uma inclusão crescente do nível superior nessa modalidade e uma diversificação dos tipos de cursos. Na maioria dos casos, coexistem as modalidades normal e superior, com indicações nos Planos Estratégicos de Educação sobre a progressiva transição para o Ensino Superior (vide Quadro 4, nas páginas seguintes).

Quadro 4: Síntese formação inicial de professores dos PALOP (pós 2010)

(continua)

	Nível de Ensino	Duração dos cursos	Legislação	Exemplos de Instituições de Formação	Perfil de Egresso	Perfil acadêmico de Saída
Angola	<ul style="list-style-type: none"> - Ensino Secundário Pedagógico - equivalente ao Ensino Médio - Ensino Superior Pedagógico 	4 anos-presencial (4.800 horas)	<ul style="list-style-type: none"> - Decreto Presidencial n.º 273/2020, de 21 de outubro de 2020 - Lei n.º 32/2020, de 12 de agosto de 2020 	<ul style="list-style-type: none"> - Escolas de Magistério - Escolas de Formação de Professores - Instituto Normal de Educação Física 	<ul style="list-style-type: none"> - Ensino Secundário Pedagógico -9ª classe - Ensino Superior Pedagógico - II ciclo do Ensino Secundário concluído 	<ul style="list-style-type: none"> - Ensino Secundário Pedagógico - Técnico em Ensino Primário - Ensino Superior Pedagógico - Licenciado em Ensino Primário
Cabo Verde	<ul style="list-style-type: none"> - Cursos que confirmam ou não graus académicos superiores; - Superior-Licenciatura 	4 anos	Decreto presidencial nº 30/2018, de 7 de dezembro de 2018	<ul style="list-style-type: none"> - Instituto Universitário de Educação - Universidade de Cabo Verde - Universidade de Santiago 	12º ano	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura - docência no Ensino Básico - Cursos das universidades: envolvem atuação na gestão, supervisão, planeamento e assessoria, além de ensino nas áreas de necessidades educativas especiais e TICs
Guiné Bissau	<ul style="list-style-type: none"> - Formação profissional - Instituições próprias - Superior 	3 a 4 anos	Lei de Bases do Sistema Educativo, Bissau, aprovada em 21 de maio de 2010	<ul style="list-style-type: none"> - Escolas Normais: 17 de Fevereiro e Amílcar Cabral - Escola Normal Superior Tchico Té - Escola Superior de Educação 	9ª classe ou 12º ano	Professor do Ensino Básico

(conclusão)

	Nível de Ensino	Duração dos cursos	Legislação	Exemplos de Instituições de Formação	Perfil de Egresso	Perfil acadêmico de Saída
Moçambique	<ul style="list-style-type: none"> - Médio: modelo de 12A+3 anos - Superior: Licenciatura 	1 a 4 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Plano Estratégico de Educação. 2020-2024 - Lei 18/2018, de 28 de dezembro de 2018. 	<ul style="list-style-type: none"> - Institutos de Formação de Professores (IFP) - Escolas de Professores do Futuro (EPF) - Universidade Pedagógica de Maputo 	10ª classe ou 12º ano	<ul style="list-style-type: none"> - Docência no Ensino Primário - Modelo 12+3- Ensinar crianças e adultos; atender pessoas com NEE; ministrar o Ensino Monolíngue e o Bilingue - Licenciatura em Ensino Básico: Supervisão e Inspeção da Escola Básica; Ensino Básico
São Tomé e Príncipe	<ul style="list-style-type: none"> - Médio - Licenciatura - Obs.: Lei de Bases não define o grau dos cursos 	4 a 5 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Lei n.º 2/2003- Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei de Bases do Sistema Educativo, n.º 14, Série I, de 18 de fevereiro de 2019. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escola de Formação de Professores e Educadores - Instituto Superior de Educação e Comunicação 	8ª classe ou 12º ano	<ul style="list-style-type: none"> - Professor do Ensino Primário - Licenciado em Educação Básica

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Observa-se que, à medida que os cursos passam a oferecer formação em nível superior, o nível de qualificação dos egressos aumenta. Em Angola, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe, o perfil acadêmico de saída concentra-se na atuação no ensino básico. Por outro lado, Cabo Verde e Moçambique oferecem cursos, como Ciências da Educação e Licenciaturas, que fornecem habilitações além da docência, incluindo gestão, supervisão, planejamento, assessoria educacional, docência na área de Necessidades Educativas Especiais (NEEs) e Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Identifica-se uma diversidade de instituições de formação docente, que está em consonância com as orientações das Escolas Normais Superiores em África, propostas pela UNESCO a partir de 2003⁶, em resposta à baixa qualificação dos futuros professores. O projeto contou com o apoio do Fundo Especial das Nações Unidas e, posteriormente, com o PNUD, desdobrando-se em três modalidades estatutárias:

- a integração na estrutura universitária;
- a criação de Escolas Normais independentes das Universidades, mas como uma colaboração/cooperação entre ambas as instituições de formação;
- a criação de Escolas Normais totalmente independentes das Universidades.

Essa diversidade de instituições formativas acaba por proporcionar aos países diferentes estratégias e possibilidades para lidar com a qualificação da formação docente. Entretanto, vale questionar se os projetos de formação seguem os mesmos princípios. A maioria das profissões liberais possui uma única regulamentação para a formação inicial, considerando que esta constitui o básico e essencial antes do ingresso na prática profissional. Por outro lado, na formação inicial de professores, admite-se a existência de projetos distintos em instituições diferentes, visando garantir o direito à educação das crianças e uma formação de professores que apoie o desenvolvimento dos países, o que resulta na falta de organicidade e unicidade dessa modalidade de formação.

A modalidade estatutária de integração na estrutura universitária traduz-se em um processo de extinção ou transformação dos antigos estabelecimentos de formação de professores, adotando os princípios de funcionamento característicos das universidades. Esse

⁶ “Pour un renforcement des capacités des institutions de formation des enseignantes en Afrique Sub-saharienne: Essai d'analyse de la situation et propositions pour l'action” (2003). Disponível em: www.unesco.org.br.

processo, que Bourdoncle (1997) define como “universitarização”⁷, refere-se à absorção das antigas escolas de formação de professores pelas estruturas convencionais da universidade, onde se unem formação e pesquisa. Para o autor, a mudança organizacional, estrutural e institucional é de extrema importância, pois é a primeira a ser identificada.

Posteriormente, são incorporados três elementos essenciais:

- 1- As instituições de formação originais desaparecem ou se transformam profundamente em benefício das estruturas universitárias habituais e os seus modos normais de funcionamento;
- 2- Os conhecimentos profissionais não são apenas transmitidos, mas também criados e acumulados ao abrigo das regras especiais da universidade, abrindo um grande espaço para a atividade de investigação;
- 3- Os formadores de professores se veem confrontados com um novo status dominante: o de professor-pesquisador, que requer, como condição para acessar esse cargo, o doutorado (Bourdoncle, 2007, p. 138, tradução nossa).

Pelas legislações e dados analisados na pesquisa, é possível identificar o primeiro elemento; no entanto, o segundo e o terceiro elementos ainda são irrisórios, considerando que o doutorado nem sempre é a condição mínima exigida para os formadores de professores nas universidades ou institutos dos países em estudo. Ademais, as atividades de investigação e pesquisa encontram-se em estado embrionário, principalmente devido à falta de investimentos na área.

A universitarização tem se tornado cada vez mais presente na formação de professores da educação básica, especialmente após os anos 2000, embora a formação de nível médio ainda esteja em vigor. Podemos considerar que a universitarização pode qualificar melhor o professor, uma vez que tem contribuído para a fundamentação teórica da profissão docente, para a pesquisa na área educacional e para a aproximação entre as universidades e os outros níveis de ensino (Formosinho; Ferreira; Machado, 2000). Como consequência do processo mencionado, ocorre também o desenvolvimento das Ciências da Educação, que abrangem desde a Sociologia até a Filosofia da Educação.

Para Brzezinski (2008), a universidade é o melhor espaço para formar o professor, pois representa o lugar do trabalho imaterial, da produção de novos conhecimentos e da ética. Ela pode proporcionar ao futuro professor o domínio da prática pedagógica (tendo sempre como ponto de partida e chegada a prática social), além de outros conhecimentos, como o saber

⁷ “C’est le mouvement d’absorption des anciennes institutions de formation des enseignants (écoles normales, scolasticats) par les structures habituelles des universités. C’est une structure polyvalente en deux sens. D’abord, on n’y fait pas seulement de la formation, mais aussi de la recherche.”

político da disciplina que irá ministrar. Assim, a autora defende e concordamos que a universidade é capaz de unir o ser professor e o ser pesquisador.

Entretanto, a universitarização, como um processo complexo, não agrega somente benefícios à formação docente. Muitas vezes, ela secundariza a figura do professor:

Pensado nesses termos, o movimento de profissionalização do magistério atualmente em curso não parece atender aos anseios dos professores, que são considerados como referenciais passivos do processo de profissionalização de seu ofício, ocupando o lugar de consumidores de discursos e produtos formativos que lhes são propostos para a formação continuada e/ou em serviço (Sarti, 2012, p. 331).

Percebemos, portanto, que a influência das políticas nesse processo é determinante. As demandas por universitarização e profissionalização não provêm necessariamente do coletivo de professores, o que frequentemente os transforma em consumidores passivos, e não em atores. Acreditamos que as políticas que incidem sobre a formação e o trabalho docente não devem ser consolidadas sem a participação ativa daqueles que serão os beneficiários.

Outra questão pertinente é que a universitarização pode promover um currículo que não integra disciplinas, negligenciando a relação orgânica entre teoria e prática, além do trabalho cooperativo e interdisciplinar exigido pelas escolas públicas (Formosinho; Ferreira; Machado, 2000).

Na maioria dos países pesquisados, embora haja um apelo nos discursos e legislações para a melhoria da formação docente e sua institucionalização, a “universitarização” ainda ocorre fora da universidade. Isso se dá por meio da oferta de cursos de nível pós-secundário, sem o cumprimento dos requisitos básicos que caracterizam as universidades, como pesquisa, ensino, autonomia e socialização de conhecimentos (Maués, 2003), “aterrizando assim a reforma na sala de aula” (Freitas, 2003).

1.3 Tendências formativas e Congressos Internacionais

A influência direta e incisiva de organizações internacionais, assim como o próprio processo de internacionalização e implementação de políticas educativas, expressam-se nas recomendações e relatórios, incluindo as orientações das conferências internacionais de Educação. Essas diretrizes tensionam as políticas educacionais nos países signatários e, conseqüentemente, impactam as políticas de formação docente.

O Fórum Mundial de Dakar ocorreu de 26 a 28 de abril de 2000, na cidade de Dakar, Senegal, resultando no documento emitido pela UNESCO intitulado “Educação para todos: o compromisso de Dakar”, que tem como grande objetivo “educar todos os cidadãos de todas as

sociedades” (UNESCO, 2000, p. 5). A partir desse fórum, foi estabelecida uma agenda de compromissos coletivos pelos Estados-membros para o período de 2000 a 2015, organizada em seis objetivos gerais. O Fórum de Dakar destacou a universalização da escola primária (8 anos) como um elemento fundamental para o exercício da cidadania, visando à construção de cenários sociais pautados pela justiça e equidade.

O Fórum também reforçou que um dos maiores desafios para garantir a educação para todos está na África Subsaariana, no Sul da Ásia e nos países menos desenvolvidos, considerados áreas prioritárias para a construção de sistemas educacionais.

Podemos afirmar que a universalização da educação básica e as reformas educacionais estabelecem uma relação direta com a formação de professores, sendo que este último surge como consequência automática da primeira, dificultando a distinção entre esses processos.

A partir dos anos 1990, as pesquisas sobre formação docente se intensificaram e proliferaram, tornando cada vez mais comuns conceitos como profissionalidade, saberes docentes e desenvolvimento profissional docente, divulgados em estudos de Schön (1983), Zeichner (1983), Imbernón (1990) e Nóvoa (1999), entre outros. Esses conceitos surgem como uma crítica ao modelo de racionalidade técnica, que até então havia sido amplamente implementado como premissa da formação docente.

Resumindo, de acordo com o modelo da racionalidade técnica, o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas. Assim, para se preparar o profissional da educação, conteúdo científico e/ou pedagógico é necessário, o qual servirá de apoio para sua prática. Durante a prática, professores devem aplicar tais conhecimentos e habilidades científicos e/ou pedagógicos (Diniz-Pereira, 2014, p. 36).

Essas pesquisas, conceitos e autores, excetuando as diferenças de concepções filosóficas, deslocam as discussões sobre formação docente para a necessidade de considerar os conhecimentos dos professores no processo formativo. Isso inclui a identificação dos corpos de conhecimento mais utilizados pelos docentes no dia a dia, como se apropriam desses conhecimentos e como também produzem novos saberes. Essa abordagem ficou conhecida como *racionalidade prática* ou *modelos alternativos*, pois se opõe ao modelo da racionalidade técnica amplamente utilizado e destaca a importância de uma perspectiva que valoriza a prática docente, frequentemente ignorada pelo tecnicismo.

A partir dos anos 2000, emergiu uma nova tendência formativa que circula tanto no ambiente acadêmico de formação de professores quanto nos discursos e narrativas dos organismos internacionais: o desenvolvimento profissional docente (DPD).

Enquanto concepção formativa e filosófica, o DPD é entendido como um processo de transformação pessoal e individual do sujeito envolvido em processos formativos. Diferente da formação tradicional, que é um movimento de fora para dentro – com o foco da ação centrado nos formadores –, o DPD é essencialmente social e colaborativo. Essa abordagem considera uma combinação de fatores indissociáveis: a resolução colaborativa de problemas, o foco na aprendizagem dos alunos, a continuidade do processo formativo, práticas investigativas em comunidades e a necessidade de participação plena dos professores em atividades de desenvolvimento profissional (Fiorentini; Crecci, 2013).

A partir dos anos 2000, essa tendência é cooptada pelas narrativas e discursos de organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (Oliveira *apud* Fiorentini; Crecci, 2013). Nesse contexto, o DPD é tratado como um tema guarda-chuva, incluindo atividades pontuais que, muitas vezes, se distanciam dos princípios defendidos por essa concepção.

Observamos que, frequentemente, as pesquisas que enfatizam os saberes docentes são esvaziadas de suas concepções filosóficas e reduzidas a um único aspecto. Um exemplo disso são as investigações sobre a racionalidade prática ou o professor reflexivo, que muitas vezes são consideradas apolíticas por trazerem à tona a discussão sobre a prática docente, e a reflexão como um processo inerente à profissão. Essa redução não implica que a teoria não seja importante, mas destaca a necessidade de considerar outros aspectos que têm sido negligenciados.

Em relação aos professores, o Objetivo IX expressa a intenção de “melhorar o status, a **autoestima** e o **profissionalismo** dos professores” (Dakar, 2000, p. 8, grifos nossos). No entanto, esse objetivo não menciona a melhoria das condições de trabalho ou da formação docente. Os termos status, autoestima e profissionalismo enfatizam apenas a dimensão individual e meritocrática da formação docente, utilizando a DPD como um conceito guarda-chuva, mas sem os pressupostos anteriormente mencionados.

O que seria melhorar o status e autoestima dos professores? Essa questão delimita aspectos muito subjetivos e individuais, que frequentemente estão dissociados das condições de trabalho.

O último Fórum Mundial de Educação ocorreu em 2015, na cidade de Incheon, na Coreia do Sul. Organizado pela UNESCO, em parceria com outros organismos internacionais e multilaterais, entre os quais se destacam o Banco Mundial, o Fundo das Nações Unidas para

a Infância (UNICEF), o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) e a ONU Mulheres, esse fórum resultou no documento “Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade e à Educação ao Longo da Vida para Todos.” O objetivo desse documento foi estabelecer uma nova visão para a educação mundial para os 15 anos seguintes.

O documento amplia a universalização do acesso à educação primária e secundária gratuita, equitativa e de qualidade, com financiamento público para 12 anos de escolaridade, sendo pelo menos 9 anos de caráter obrigatório. Recomenda também o fornecimento de pelo menos um ano de educação pré-primária (infantil) de qualidade, gratuita e obrigatória. Além disso, reforça a importância da igualdade de gênero, inclusão e equidade para garantir o direito à educação de todos.

Esse fórum alinha-se à Agenda 2030, promulgada em setembro de 2015, em Nova York, que integra dimensões econômica, social e ambiental, expressas em 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), com destaque para o ODS 4: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas as pessoas” (ONU, 2015, p. 18).

Figura 1: Objetivos Desenvolvimento Sustentável - Agenda 2030



Fonte: Nações Unidas- Brasil. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>

Diferentemente da Conferência de Dakar, Incheon avança no plano discursivo sobre a valorização docente, principalmente no que diz respeito às condições de trabalho:

Desenvolver estratégias sensíveis a gênero para atrair melhores e mais **motivados** candidatos à docência e garantir que eles sejam alocados onde são mais necessários. Isso inclui medidas políticas e legislativas para tornar a **profissão docente atraente** para atuais e futuros funcionários, por meio de **melhores condições de trabalho**, da garantia de **benefícios de seguridade social** e da garantia de que os salários de professores e de outros profissionais da educação sejam pelo menos comparáveis aos pagos em outras profissões que requerem qualificações similares ou equivalentes (UNESCO, 2016, p. 25).

Nota-se que, neste contexto, o conceito de “motivação” está relacionado ao salário médio em comparação a outras profissões e à necessidade de implementação de políticas educacionais como premissa essencial para alterações nas condições de trabalho e garantia da “motivação”. O Marco de Indicadores Temáticos traz um objetivo específico para a formação de professores:

“aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento” (UNESCO, 2016, p. 24).

Sobre este objetivo específico da formação docente, elencam-se conceitos-chave como qualificação, treinamento, motivação e apoio, todas relacionadas às condições de trabalho e à qualificação mínima para o exercício da profissão. Vale mencionar que, ao mencionar a qualificação de professores, o requisito mínimo é o próprio padrão nacional; ou seja, se no país a formação é de nível médio, esse é o nível que será incentivado. Embora haja menção à necessidade de equiparar o salário dos professores com outras profissões, não existe a premissa ou necessidade de oferecer formação de nível superior.

Traz-se à tona a preocupação com os resultados das avaliações e a eficiência da gestão dos professores:

Comprometemo-nos com uma educação de qualidade e com a melhoria dos resultados de aprendizagem, o que exige o **reforço de insumos e processos**, além da avaliação de resultados de aprendizagem e de mecanismos para medir o progresso. Garantiremos que professores e educadores sejam **empoderados**, recrutados adequadamente, bem treinados, qualificados profissionalmente, motivados e apoiados em sistemas que disponham de bons recursos e sejam **eficientes** e dirigidos de maneira eficaz (UNESCO, 2016, p. 2, grifos nossos).

Por esta perspectiva, concordamos com Gatti (2008) que a principal ideia marcante nestes documentos internacionais é preparar os professores para que insiram as próximas gerações na ordem da economia mundial. Assim, no Fórum de Incheon, temos o retorno da pedagogia tecnicista (décadas de 60 e 70), compreendendo que a organização racional dos meios é uma premissa central, e o neotecnicismo, considerando que, em vez da qualificação do emprego e da profissão, propõe-se a qualificação do indivíduo, expressa nos processos de

formação e desenvolvimento de competências (Kuenzer, 2003) – citado como motivados e empoderados, neste caso.

Feldeber *et al.* (2018), ao analisar o sistema educativo argentino, pontuam que uma das principais mudanças é a forma como as políticas passam a encarar os professores como sujeitos individuais e autônomos, suprimindo o trabalho e a organização coletiva. Assim, o docente seria o ser livre responsável por sua própria carreira. Além disso, a formação aparece como uma necessidade de garantia do seu próprio trabalho, estando mais ligada a aspectos de progressão da carreira do que ao desenvolvimento profissional inerente à própria profissão.

1.4 Tendências formativas, agenda internacional e os PALOP

Como foi abordado no tópico anterior, as tendências formativas e as correntes filosóficas de educação são cooptadas pelos organismos internacionais, compondo os seus discursos e narrativas, e estão inclusas na formulação e implementação das próprias políticas educacionais.

Defendemos a tese de que as tendências formativas citadas no tópico anterior permeiam as políticas de formulação docente em Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe de quatro formas: a primeira está relacionada com a criação das escolas de magistério no período colonial e a sua manutenção e projetos após as independências; a segunda está relacionada à descontinuidade e falta de efetivação das políticas educacionais nesses países; a terceira refere-se ao histórico de baixa qualificação docente; e a quarta envolve os acordos bilaterais estabelecidos com países mais desenvolvidos e acordos multilaterais envolvendo organizações internacionais, principalmente o Banco Mundial e a UNESCO.

CAPÍTULO 2 - FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM PAÍSES AFRICANOS

Este capítulo versa sobre a formulação de políticas de formação docente para os anos iniciais em países africanos, abordando a construção do problema, da agenda e das soluções. Neste sentido, apoiamo-nos nos aspectos fundamentais da organização da política propostos por Lindblom (1981), a saber: 1) os problemas sociais ou de governos chegam ao processo decisório, tornando-se temas da agenda de política dos dirigentes; 2) os atores envolvidos descrevem o tema da ação governamental; 3) planejamento da ação, dos riscos e potencialidades envolvidas, as alternativas e os resultados esperados; 4) implementação da política; 5) avaliação da política; mas sem um curso linear ou sequencial. Para a pesquisa em questão, os itens 1 a 3 nos interessam, por serem etapas pertinentes ao processo de formulação de políticas de formação docente.

2.1 O problema

Compreender o processo de formulação de políticas de formação docente “permite ampliar o entendimento sobre as mudanças em políticas públicas, a participação de atores, suas ideias, crenças e o próprio ‘fazer’ das políticas” (CAPELLA, 2018, p. 10), entendendo, assim, quais são as principais concepções, apostas e premissas de formação docente de cada país. No senso comum, quando pensamos na definição de problema, geralmente relacionamos isso a algo que necessita de resolução e soluções.

No campo da política, o problema é compreendido como resultado de um processo de escolhas e de disputa política (CAPELLA, 2018). Assim, o problema é influenciado pelos valores, ideias, atores políticos e contextos, tornando-se alvo de atenção e ação governamental. Por que a formação de professores nos países africanos se torna um problema que merece a atenção e ação dos governantes e dos organismos internacionais?

Arriscamos a afirmação de que as políticas de formação docente se constituem como problemas se existem problemas nos sistemas de educação básica. Para exemplificar, quando pensamos na história da formação de professores inserida no período de colonização portuguesa, a educação religiosa e a formal constituíram-se como as principais ferramentas de dominação e subjugação da população. Nesse sentido, a formação de professores tornou-se um

problema e um aliado nesse processo. Pensa-se em formação de professores porque, de alguma forma e em primeiro lugar, priorizou-se a instrução primária.

No recorte temporal da pesquisa (2000-2020), a formação docente começa a ganhar atenção e a se tornar um problema político, devido às desigualdades de aprendizagem nos sistemas educativos. O Fórum Mundial de Educação de Dakar (2000), marco temporal de início da pesquisa, do qual os países pesquisados são signatários, destacou-se por propor mecanismos de acompanhamento, coordenação, monitoramento e implementação das atividades previstas por meio da criação de planos nacionais de “Educação para Todos” (Paxe, 2014), que balizam as políticas educacionais dos países envolvidos. O fórum propôs os seguintes objetivos:

- I. expandir e melhorar **o cuidado e a educação da criança pequena**, especialmente das mais vulneráveis e em maior desvantagem;
- II. assegurar que todas as crianças, com **ênfase especial nas meninas e nas crianças em circunstâncias difíceis e pertencentes a minorias étnicas**, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015;
- III. assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos **os jovens e adultos** sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida;
- IV. alcançar uma melhoria de **50% nos níveis de alfabetização de adultos** até 2015, especialmente **para as mulheres**, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos;
- V. eliminar **disparidades de gênero** na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade;
- VI. **melhorar todos os aspectos da qualidade da educação** e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, **especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida** (UNESCO, 2000, p. 2, grifos nossos).

Nos objetivos propostos, conseguimos compreender quais problemas mereceram e foram alvo da atenção internacional, resumidos em: educação da primeira infância, desigualdades de gênero, econômica e étnica, alfabetização de adultos, qualidade da educação – especificamente em alfabetização, matemática e habilidades essenciais. Nota-se que a formação de professores não foi considerada um problema político, mesmo considerando o item VI, que versa sobre a qualidade da educação, mas que se restringe a conteúdos mínimos.

Vale ressaltar que a formação de professores é mencionada apenas uma vez no documento como um dos meios para garantir os objetivos: “melhorar o status, a autoestima e o profissionalismo dos professores” (UNESCO, 2000, p. 4). Neste caso, configura-se como “soluções que surgem antes dos problemas”, pois se estipula como uma alternativa de atuação governamental (Capella, 2018).

Resumindo o problema proposto no Fórum Mundial de Dakar como a universalização da educação básica de forma equitativa e com garantia de qualidade, elencaremos alguns elementos importantes na definição de problemas (Rochefort; Cobb, 1984, *apud* Capella, 2018):

1. **Causalidade**, ou seja, um elemento passível de comprovação: a Avaliação de EPT 2000 demonstra que houve progresso significativo em muitos países. No entanto, é inaceitável que, no ano 2000, mais de 113 milhões de crianças ainda não tenham acesso ao ensino primário, que 880 milhões de adultos sejam analfabetos, que a discriminação de gênero continue a permear os sistemas educacionais e que a qualidade da aprendizagem e da aquisição de valores e habilidades humanas não satisfaça as aspirações e necessidades dos indivíduos e das sociedades (UNESCO, 2000, p. 1).
2. **Gravidade**, ou seja, as consequências: nega-se aos jovens e adultos o acesso às técnicas e conhecimentos necessários para encontrar emprego remunerado e participar plenamente da sociedade (UNESCO, 2000, p. 1).
3. **Incidência**, ou seja, quem é afetado, em que extensão e com que gravidade: crianças pequenas, crianças, adultos, mulheres e jovens (UNESCO, 2001).
4. **Novidade**, ou seja, a percepção do novo e digno de mais atenção: a Avaliação de EPT no ano 2000 ressalta que o maior desafio da Educação para Todos está na África Subsaariana, no Sul da Ásia e nos países menos desenvolvidos (UNESCO, 2001, p. 4).
5. **Proximidade**, ou seja, um problema compartilhado por um grupo de pessoas e que afeta suas realidades: sem um progresso acelerado na direção de uma Educação para Todos, as metas nacionais e internacionais acordadas para a redução da pobreza não serão alcançadas, e as desigualdades entre as nações e dentro de cada sociedade se ampliarão (UNESCO, 2000, p. 1-2).
6. **Crise**, ou seja, algo grave que necessita de atenção e ação corretiva. Neste caso, coincide com a causalidade, já que “milhões de pessoas sem acesso à educação primária e condenadas ao analfabetismo” em pleno século XXI é algo chocante, que põe em xeque o direito básico à educação.
7. **Público-alvo**, ou seja, a percepção social dos grupos legítimos de ação: aqueles que estão atualmente excluídos das oportunidades educacionais, com um compromisso claro com a educação de meninas e a equidade de gênero, principalmente na África Subsaariana, no Sul da Ásia e nos países menos desenvolvidos (UNESCO, 2000, p. 5; 8).

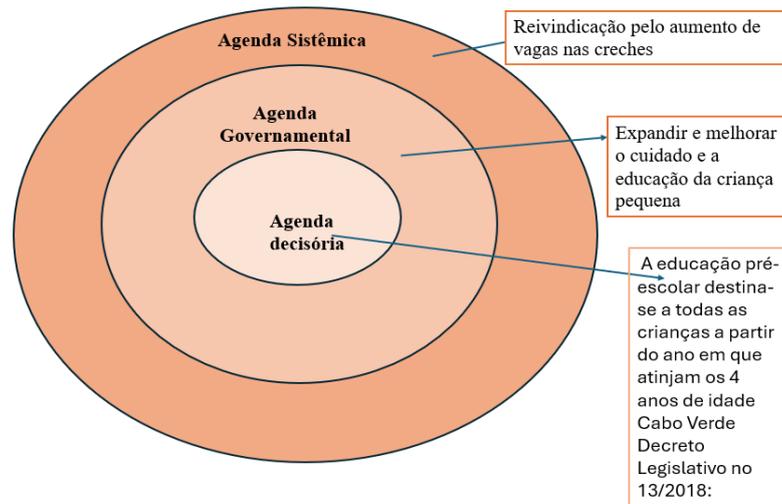
Elencados os elementos importantes para a definição dos problemas, é pertinente a diferenciação entre condições e problemas públicos. A condição resume-se a uma ocorrência qualquer, enquanto o problema público afeta um grande número de pessoas, com efeitos diversos, inclusive para aquelas que não estão envolvidas diretamente, e exige uma ação coletiva para sua resolução (Anderson, 2011 *apud* Capella, 2018). O problema da universalização da educação básica de forma equitativa e com garantia de qualidade, conforme expresso em Dakar, constitui-se como um problema público, considerando o acesso à educação como um direito básico de cidadania nos dias atuais, necessitando, portanto, de uma intervenção conjunta e mundial.

2.2 A formação da agenda

Segundo Capella (2018, p. 28), o estudo pioneiro de Cobb e Elder (1971) definiu agenda como “um conjunto de discussões políticas, entendidas como questões legítimas que chamam a atenção do sistema político”. Os autores diferenciam a *agenda sistêmica*, que abrange os problemas da sociedade que despertam a atenção ou incômodo da opinião pública e que são percebidos como responsabilidade do governo, e a *agenda governamental*, institucional ou formal, que inclui as questões que serão alvo dos formuladores de políticas, seja no plano local, estadual ou federal.

Posteriormente, John Kingdon (2003 *apud* Capella, 2018, p. 29) ampliou a discussão com o conceito de *agenda decisória*, definida como “um subconjunto da agenda governamental que contempla questões que estão prontas para a tomada de decisão pelos formuladores de políticas, ou seja, prestes a se tornarem políticas públicas”. Kingdon também destacou a existência de *agendas especializadas*, que são setorizadas conforme a área, como, por exemplo, a agenda educacional. Dentro dessa área, surgem outras agendas especializadas, como a educação infantil, a educação de jovens e adultos, o ensino superior e a formação docente.

Podemos afirmar que a agenda materializa e institucionaliza os problemas, concretizando-se em documentos, projetos de lei, decretos, planos de ação, planos estratégicos, entre outros. Esse é o conceito de agenda que utilizaremos para tratar da política de formação docente. Para esta pesquisa, interessam-nos particularmente a *agenda governamental* e a *agenda decisória*.

Figura 2: Níveis de Agenda

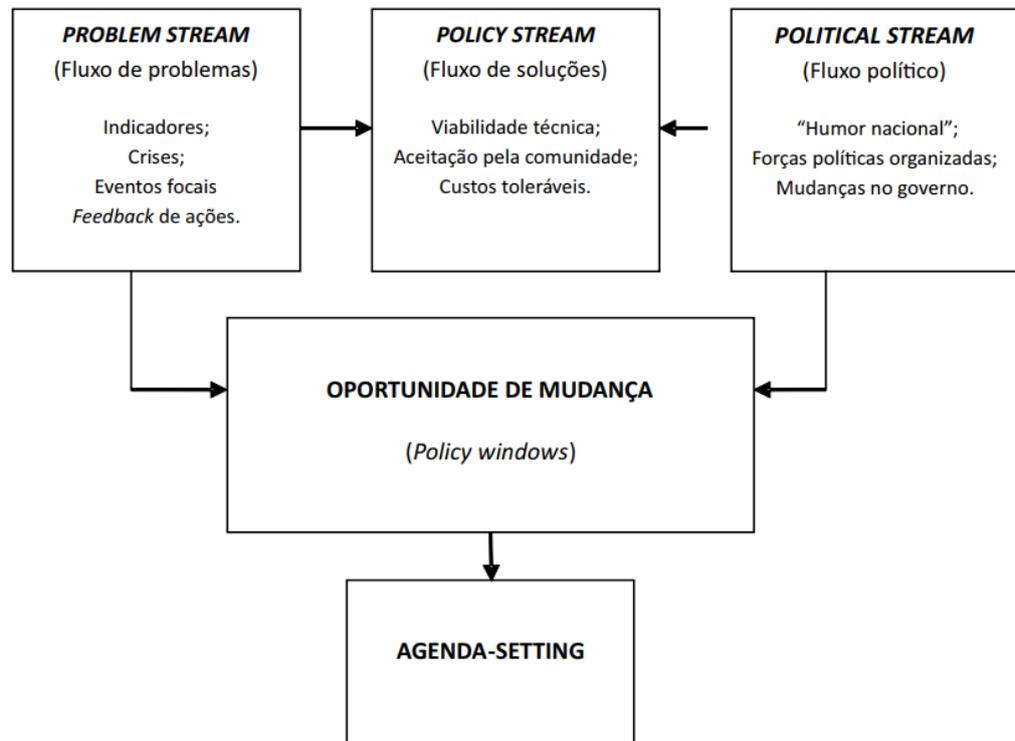
Fonte: Birkland (2005), adaptado pela autora

A título de exemplo, nos níveis de agenda propostos por Birkland, podemos adaptar o conceito para explicar e contextualizar que a pesquisa em foco não enfatizou aspectos da agenda sistêmica, embora esses também sejam importantes para compreender a formulação de políticas de formação docente. A agenda sistêmica, por exemplo, poderia abordar como a sociedade civil ou sindicatos de professores reivindicam demandas específicas sobre a formação docente. No entanto, por se tratar de uma pesquisa sobre política educacional com foco na análise documental, as agendas governamental e decisória são mais adequadas ao objeto de estudo. Quisemos também exemplificar que a agenda decisória se materializa na formulação e tomada de decisões durante o processo de criação da agenda.

2.3 O modelo de múltiplos fluxos

Buscando compreender como as agendas governamentais se constituem, priorizando alguns problemas em detrimento de outros, Kingdon desenvolveu o Modelo de Múltiplos Fluxos (*Multiple Streams Framework – MSF*). Esse modelo compreende o governo como uma organização permeada por três fluxos decisórios relativamente independentes: problemas (*problems stream*), soluções ou alternativas (*policy stream*) e política (*political stream*) (Capella, 2018, p. 39). A confluência desses fluxos abre janelas de oportunidade (*policy windows*), que, por sua vez, favorecem a mudança, conduzida pelos empreendedores de políticas (*policy entrepreneurs*). A Figura 3 a seguir ilustra o modelo:

Figura 3: Modelo de Múltiplos Fluxos de Kingdon



Fonte : Capella (2007, p. 98)

Quadro 5: Análise do Modelo de Múltiplos Fluxos

(continua)

PERÍODO DE 2000-2010				
	AGENDA GOVERNAMENTAL	PROBLEMAS	SOLUÇÕES	POLÍTICA
Angola	Plano Nacional de Educação para Todos em Angola (PAN-EPT) 2001-2015	<ul style="list-style-type: none"> - Educação para todos de forma integrada e sustentável, articulado com a redução da pobreza e o desenvolvimento da força de trabalho nacional - Mecanismos de participação, coparticipação e consulta da sociedade civil para a educação - Indicadores gerais de cobertura e eficácia do ensino básico - Diminuir disparidades de gênero; inclusão crianças c/necessidades educacionais especiais - Programa educativos para combater violência e consolidar a reconciliação e a unidade nacional - Implementação línguas nacionais 	<ul style="list-style-type: none"> - Melhorar o nível acadêmico e profissional dos professores no ambiente rural por meio de modalidades alternativas - Melhorar as condições, a motivação e o profissionalismo dos professores, bem como o processo de gestão, administração e fiscalização educacional - Reformular formação inicial e contínua de professores do ensino primário, particularmente zona rural 	<ul style="list-style-type: none"> - - 2000 - Conferência Mundial de Dakar - 2002 - Fim da guerra civil e acordos de paz - 2008 - Eleições: Presidente José Eduardo dos Santos-MPLA
Cabo Verde	Plano Nacional de Ação de Educação para Todos 2002	<ul style="list-style-type: none"> - Ensino Básico obrigatório como prioridade do sistema educativo - Diminuição de assimetrias geográficas e sociais - Fomento à pesquisa: desenvolvimento do bilinguismo - Melhorar a eficácia da gestão pedagógica e administrativa das escolas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reforço nos currículos e nas práticas pedagógicas dos professores do EBI, dos valores relacionados com a cidadania, a democracia, o ambiente, a paz e a justiça social; - Reforço dos programas de formação e de capacitação de professores; - Reforço da formação contínua de professores em matéria de necessidades educativas especiais. 	<ul style="list-style-type: none"> - 2000 - Conferência Mundial de Dakar - 2001- Presidente da República - Pedro Pires - PAICV

(continua)

PERÍODO DE 2000-2010

	AGENDA GOVERNAMENTAL	PROBLEMAS	SOLUÇÕES	POLÍTICA
Guiné Bissau	Plano Nacional de Ação 2003	<ul style="list-style-type: none"> - Renascimento africano: resolver os problemas a partir dos valores próprio ao continente, conciliando com a gestão e tecnologia moderna - Diminuir as desigualdades de gênero no acesso à educação - Desenvolvimento curricular das competências de base - Integração das crianças com deficiência 	<ul style="list-style-type: none"> - Dinamização das estruturas de formação - Formação de curta duração 	<ul style="list-style-type: none"> - Conferência Mundial de Dakar e Bamako - Presidente- Kumba Iala 2000-2003- PRS - 2003 - Golpe de Estado - Presidente Henrique Rosa - 2003-2005 - Independente - Presidente-João Bernardo Vieira - 2005 a 2009 - Golpe de Estado - 2009 - Presidente - Raimundo Pereira - 2009
Moçambique	Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2011	<ul style="list-style-type: none"> - Ensino básico como prioridade - Diminuir as desigualdades de gênero no acesso à educação - Desigualdades geográficas - Melhoria da Qualidade em Educação Básica 	<ul style="list-style-type: none"> - Progressão e carreira docente - Melhorar e integrar a formação inicial, em serviço e contínua de professores; 	<ul style="list-style-type: none"> - 2000 - Reflete os Objetivos do Desenvolvimento do Milênio (ODM) - 2003 - Parceria Global para a Educação - 2007 – PARFOR - BRASIL
São Tomé e Príncipe	Plano Nacional de Ação 2002-2015- EPT	<ul style="list-style-type: none"> - Descentralização do sistema educativo - Aumentar a escolaridade da educação feminina - Aumentar oportunidades educacionais em regiões desfavorecidas - Melhoria da performance estabelecimentos escolares - Educação por competências 	<ul style="list-style-type: none"> - Consolidação formação de professores incluindo a educação especial - Mudança no currículo atrelado ao currículo do ensino básico - Metade de professores do ensino primário sem formação específica - Diversificação das modalidades de formação: inicial, contínua e em exercício e educação especial 	<ul style="list-style-type: none"> - 2000 - Congresso Mundial de Dakar - Banco Mundial - Pôle de Dakar UNESCO/BREDA - 2007 - Parceria Global para a Educação

(continua)

PERÍODO DE 2010-2020

	AGENDA GOVERNAMENTAL	PROBLEMAS	SOLUÇÕES	POLÍTICA
Angola	Exame Nacional Educação para Todos 2015	<ul style="list-style-type: none"> - Educação especial - Formação ampliada de gestores escolares - Fomento à pesquisa: desenvolvimento do bilinguismo - Diminuir as desigualdades de gênero no acesso à educação 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação de professores para corresponder à reforma educativa - Reforço de capacidade dos professores do EP: gestão pedagógica - Formação em serviço dos professores incluindo a parte acadêmica e pedagógica - Reforço dos programas de formação e de capacitação de professores, incluindo a formação contínua de professores em matéria de necessidades educativas especiais - Reforço na formação e prática dos valores relacionados com a cidadania, a democracia, o meio ambiente, a paz e a justiça social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Instituições internacionais incentivam técnica e financeiramente projetos de formação de professores - Adequação ao Congresso de Incheon - Nova Constituição (2010) - Governo do MPLA - Presidente José Eduardo dos Santos
Cabo Verde	Plano Estratégico de Educação 2017-2021	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizagem ao longo da vida - Abordagem por competências - Gestão descentralizada - Transformar recursos em resultados 	<ul style="list-style-type: none"> - Melhor desempenho metodológico nas salas de aula - Modelos mistos de formação potencializadas pelas TICs - Formações atreladas à promoção e progressão na carreira docente - Foco de Investimento Ensino Básico Obrigatório: As Bases para a Vida 	<ul style="list-style-type: none"> - Banco Mundial - UNESCO - 2011 - Presidente da República - José Carlos Fonseca - MPD - 2014 - Adesão ao Parceria Global de Educação

(conclusão)

PERÍODO DE 2010-2020

	AGENDA GOVERNAMENTAL	PROBLEMAS	SOLUÇÕES	POLÍTICA
Guiné Bissau	Programa Sectorial de Educação da Guiné-Bissau 2017-2025	<ul style="list-style-type: none"> - Melhorar a retenção combatendo as disparidades entre gênero e entre zonas - Elevado nº rácio professor/aluno e turnos nas escolas - Gestão: fluxo de alunos; pedagógico; recursos humanos; financeiro e administrativo - Bônus- Professores- escolas Rurais - Acesso e equidade de acordo com a modalidade (pré-escolar; primeiro ciclo do EB) 	<ul style="list-style-type: none"> - Recrutamento de professores, racionalização da gestão e alocação de pessoal docente - Fortalecer aprendizagem de Português e Matemática 	<ul style="list-style-type: none"> - 2010 - Parceria Global para a Educação - Presidente - Malam Bacai Sanhá - 2009-2012 - PAIGC - 2012 - Golpe de Estado - Presidente - Manuel Serifo Nhamadjo - 2012-2014 - Independente - Presidente - José Mário Vaz - 2014-2019 - PAIGC - 2019 - Crise política
Moçambique	Plano Estratégico de Educação 2015 a 2019 Plano Operacional 2015-2018 do PEE 2012-2019	<ul style="list-style-type: none"> - Currículo baseado em Competências - Competências essenciais: aprender a falar português, ler, escrever e fazer cálculos - Financiamento por resultados - Avaliação por desempenho 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação baseada em Competências - Responsabilização do professor pelos resultados das aprendizagens - Capacitação específica em metodologias de ensino - Adequar formação de professores às revisões curriculares - Adequar a formação dos Formadores de professores nas metodologias de ensino. - Objetivos de Dakar adotados: a universalização do ensino primário 	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamenta pedido de financiamento adicional ao Banco Mundial e PGE - Planos Quinquenais do Governo (PQG) de 2010-2014 e de 2015-2019.

São Tomé e Príncipe	Carta de Política Educativa 2022	<ul style="list-style-type: none"> - Utilização das TICs para desenvolvimento da educação - Docência: o maior calcanhar de Aquiles do sistema educativo santomense - vínculo e remuneração - Escola e identidade cultural santomense 	<ul style="list-style-type: none"> - Definição e implementação de política de formação inicial e contínua - Transformação ou criação de Instituto Superior de Educação - Atratividade por meio da progressão na carreira 	<ul style="list-style-type: none"> - Reforço e diversificação das parcerias internacionais - Parceria Global para a Educação
----------------------------	----------------------------------	---	---	--

OPORTUNIDADE DE MUDANÇA

Policy windows

FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE (EDUCAÇÃO BÁSICA)

ATORES

UNESCO

BANCO MUNDIAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO PARA TODOS

PARCERIA GLOBAL PARA A EDUCAÇÃO

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Para elencar os problemas, utilizamos os critérios de indicadores e crises, ou seja, problemas que despertaram a atenção e exigiram a atuação governamental, além dos elementos que auxiliam na definição desses problemas: causalidade, gravidade, incidência, novidade, proximidade, crise e público-alvo (Rochefort; Cobb, 1984 *apud* Capella, 2018). Para categorizá-los, aplicamos a técnica de análise temática, agrupando-os por conceitos e informações similares e complementares, assim como pelas características associadas aos Congressos Mundiais de Dakar e Incheon (Bardin, 2011), considerando os períodos de 2000 a 2010 e de 2010 a 2020.

Para Dakar, escolhemos os seguintes conceitos: disparidades de gênero, necessidades especiais ou deficiência, desigualdade geográfica, qualidade da educação básica, ensino básico e eficácia da gestão escolar. Esses conceitos se relacionam com os seis objetivos propostos no Congresso Mundial de Dakar e estão intimamente ligados ao ensino básico. Além disso, identificamos alguns problemas específicos, que, apesar de não estarem expressos na conferência, foram tratados como questões dignas de atenção pelos governos locais. Como exemplo:

- **Angola:** educação para todos de forma integrada e sustentável, articulada com a redução da pobreza e o desenvolvimento da força de trabalho nacional; mecanismos de participação, coparticipação e consulta da sociedade civil para a educação; programas educativos para combater a violência e consolidar a reconciliação e unidade nacional; implementação de línguas nacionais, fruto tanto da agenda sistêmica quanto da agenda governamental do país após o acordo de paz.
- **Cabo Verde:** fomento à pesquisa e desenvolvimento do bilinguismo (surge em Angola em 2015).
- **Guiné-Bissau:** renascimento africano: resolver os problemas a partir de valores próprios do continente, conciliando-os com a gestão e tecnologia moderna.

Vale destacar que apenas Angola e Guiné-Bissau trouxeram elementos específicos da sua realidade local, imbricados com o contexto internacional.

Para Incheon, utilizamos como conceitos-chave o ODS 4, expresso como “assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2016, p. 5, grifo nosso); desigualdade de gênero; TICs; financiamento por resultados; e gestão e eficiência, retirados das metas propostas ou de suas premissas. Também consideramos problemas específicos como: abordagem por competências (Cabo Verde e Moçambique); bônus para professores em escolas rurais, elevado número de

alunos por professor e turnos nas escolas; e a questão da escola e identidade cultural santomense (São Tomé e Príncipe).

O problema da docência, considerado o maior “calcanhar de Aquiles” do sistema educativo santomense, emergiu como uma questão central na agenda governamental, principalmente devido à preocupação com o vínculo empregatício irregular e a baixa remuneração dos docentes. Nesse caso específico, não há uma conexão direta com o ensino básico, diferentemente de outros contextos, nos quais a formação docente é vista como uma solução. Em geral, a melhoria da formação docente aparece como uma solução com base em dois critérios: **a)** viabilidade técnica – a solução é exequível e possível de ser implementada? e **b)** aceitação pela comunidade de especialistas. No entanto, em muitos casos, o foco sobre a formação docente está prioritariamente relacionado ao ensino básico, o que significa que sua influência, nesses contextos, é mais indireta.

Observa-se uma convergência entre os problemas e as políticas, estas últimas caracterizadas por fatores como o “humor nacional”, as forças políticas organizadas ou mudanças de governo, com destaque para o Banco Mundial e a UNESCO.

Consideramos os Planos Nacionais de Educação e os Planos Estratégicos de Educação como parte da agenda governamental, uma vez que foram alvo dos formuladores de políticas no plano local, estabelecendo diretrizes para a educação.

2.4 Ensaio comparativo: Impactos do Plano Estratégico de Educação para o ensino básico e formação de professores: o caso de Cabo Verde e Moçambique

Este ensaio comparativo analisa os Planos Estratégicos de Educação de Cabo Verde e Moçambique⁸ a partir de 2010, destacando as principais implicações para o ensino básico e, conseqüentemente, para a formação de professores nesses países. Como referencial metodológico, adotamos as contribuições de Goergen (1991), que observa a evolução da área de educação comparada, superando uma visão subjetivista e impressionista para uma abordagem analítico-descritiva. A análise também se ancora nas quatro últimas fases do método comparativo proposto por Ferrer (2002): a fase interpretativa, a de justaposição, a comparativa e a prospectiva.

Ferrer (2002) sistematizou as perspectivas metodológicas da educação comparada ao longo do tempo, sugerindo que Nóvoa traz teorias mais completas. Nesse contexto, o presente ensaio se alinha às teorias do conflito, que buscam evidenciar os conflitos sociais, e às teorias

⁸ Não conseguimos acessar o Plano Estratégico de Educação de Moçambique de 2012-2019; e, como o ensaio enfatiza o ensino básico (primário), este documento trouxe os elementos comparáveis necessários para a análise.

críticas, que trazem à tona temas como desigualdade social, reprodução social e assimetria de poderes, entre outros.

Os documentos selecionados para análise foram o *Plano Estratégico de Educação de Cabo Verde* (2017-2021), que faz parte do programa de governo da IX Legislatura e da Agenda Educativa 2017-2026; e o *Plano Operacional 2015-2018 do Plano Estratégico da Educação 2012-2019* de Moçambique, que atualizou o plano operacional de agosto de 2014, com foco no ensino primário, e também integrou o Plano Quinquenal de Governo.

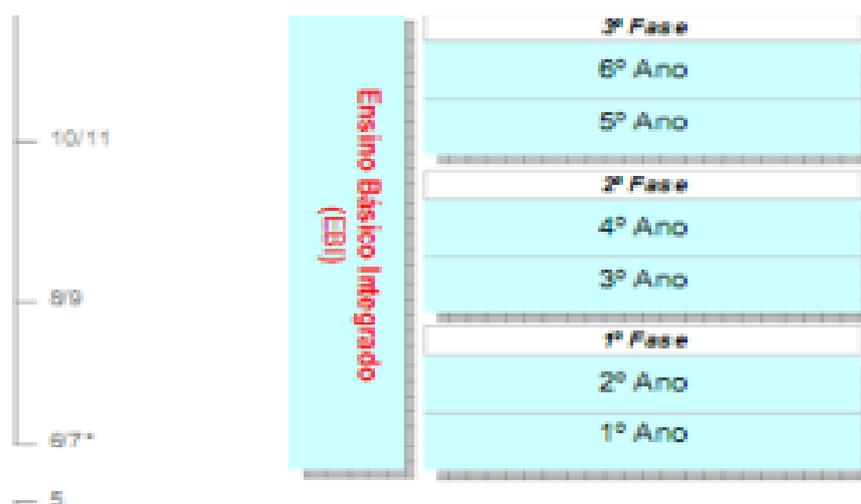
Quanto à estrutura formal, os documentos são similares. Eles enfatizam os principais dados estatísticos educacionais, como número de matrículas, escolas, alunos, professores, taxas de aprovação, número de escolas do sistema educativo, para então detalharem os programas ou os planos para intervenção, durante o período proposto.

2.4.1 Especificidades, similaridades e possíveis comparações

Neste tópico, elencaremos as principais especificidades e similaridades de cada documento, analisando como afetam a organização do sistema de educação básica e, conseqüentemente, a formação e o trabalho docente. Além disso, realizaremos um exercício comparativo entre as realidades educacionais dos dois países – Cabo Verde e Moçambique.

Inicialmente, vejamos como organiza-se a educação básica⁹ em Cabo Verde (Figura 4 e Figura 5):

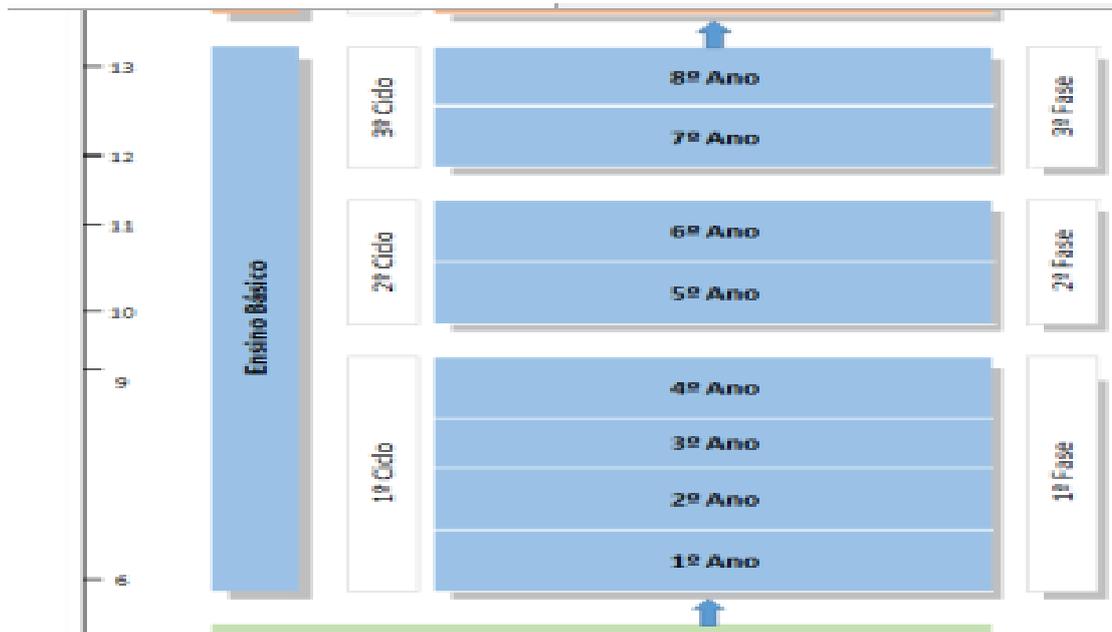
Figura 4: Organização da educação em Cabo Verde a partir de 1990



Fonte: Plano Estratégico de Educação de Cabo Verde (2017-2021)

⁹ Quando nos referimos à educação básica, ensino primário ou ensino básico, estamos falando do Ensino Fundamental I de acordo com o contexto brasileiro.

Figura 5: Organização da educação em Cabo Verde a partir de 2010¹⁰



Fonte: Plano Estratégico de Educação de Cabo Verde (2017-2021)

Em Cabo Verde, embora a ampliação da escolaridade obrigatória de seis para oito anos tenha sido estabelecida por lei em 2010, essa medida não foi plenamente efetivada nas escolas. Os documentos oficiais indicam que esse processo está ocorrendo de forma gradual, por meio de experimentações em escolas-piloto. Por conseguinte, é possível afirmar que há uma desarticulação entre a reforma educativa e a formulação e implementação da política educacional – uma vez que, após dez anos, esse sistema ainda não foi implantado em metade das escolas do país.

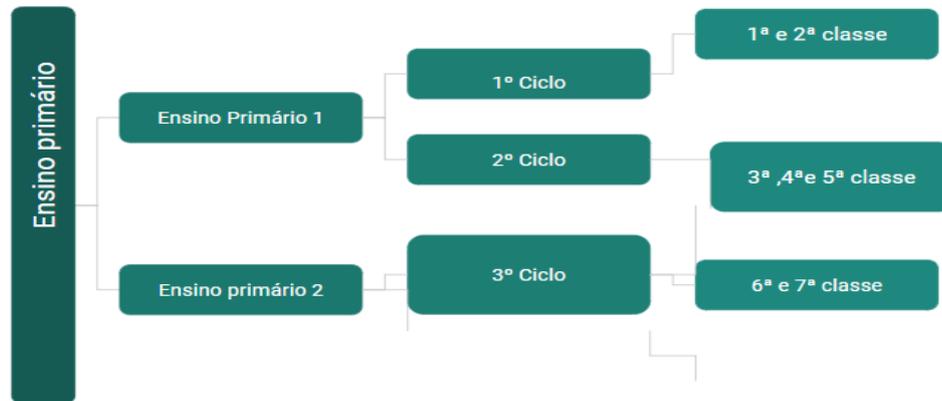
Poder-se-á verificar, ao longo do desenvolvimento do Plano Estratégico, que o sistema educativo configurado pela LBSE (2010) não foi implementado no referente ao alargamento da escolaridade e subsequentes alterações curriculares e organizativas. Continuou a vigorar a organização do sistema educativo contemplada na Lei de Bases de 1990 (Cabo Verde, 2017, p. 47).

Ressaltamos que a obrigatoriedade do ensino básico em Cabo Verde surgiu apenas com a reforma educativa de 2010, e, atualmente, se enfatiza a nomenclatura “Ensino Básico Obrigatório”, que proclama a educação como direito e obrigação do Estado.

Em Moçambique, o ensino básico subdivide-se em Ensino Primário 1 e Ensino Primário 2, conforme apresentado na Figura 6 a seguir, totalizando sete anos de escolaridade.

¹⁰ Até a conclusão da pesquisa em 2016 esta reorganização não estava acontecendo na maioria das escolas

Figura 6: Organização do Ensino Primário em Moçambique



Fonte: Plano Estratégico da Educação 2012-2019 de Moçambique

Podemos identificar mais similaridades do que especificidades na organização dos sistemas de educação básica de ambos os países. Cabo Verde possui um ano a mais no ensino básico, enquanto o plano operacional de Moçambique menciona a gratuidade do ensino, que inclui a isenção de taxas escolares e o fornecimento de material didático. Ambos organizam o ensino básico em três fases, aproximando-se das orientações internacionais que recomendam o alargamento da escolaridade obrigatória:

As diferentes conferências mundiais de educação realizadas, como as de Jomtien (1990) e de Dacar (2000), além dos documentos expedidos pelos organismos internacionais como o Banco Mundial, a Unesco e a OCDE, apontam para que a prioridade da educação seja a educação básica, compreendida como o ensino primário e o secundário, o que representa, no mínimo, oito anos de escolarização (Maués, 2003, p. 98).

Ambos os países priorizam essa etapa de ensino, muitas vezes negligenciando outras, como a educação infantil. Quanto à proporção aluno/professor, há uma diferença significativa entre os dois países. Em Cabo Verde, estimou-se que, no ano letivo de 2014/2015 (1º ao 6º ano), o rácio foi de 22 (Cabo Verde, 2017). Embora a população nessa faixa etária tenha diminuído, não há intenção de manter um rácio mais baixo, pois, segundo experiências de outros países, isso não influencia diretamente a qualidade da educação. Cabe questionar o que se considera como qualidade da educação, se ela se limita aos resultados das avaliações nesses sistemas de ensino e se leva em conta as condições de trabalho docente.

Em Moçambique, o rácio é bem elevado no Ensino Primário 1 (1º ao 5º ano), com uma média de 62 alunos por professor, enquanto no Ensino Primário 2 (6º ao 7º ano) essa razão é significativamente menor, caindo para 32, aproximando-se um pouco do índice cabo-verdiano. Esses dados são de 2014 e, segundo o *Plano Operacional* (2015), uma das metas é contratar mais professores para o Ensino Primário 1, a fim de diminuir a quantidade de alunos por professor. Cabe ressaltar que os valores variam bastante entre os distritos, e nem todos apresentam esse rácio elevado. Segundo o Plano Operacional, os valores são mais altos nos distritos em que o sistema de ensino está na fase de expansão, enquanto o oposto ocorre naqueles que estão na fase de consolidação. Nessa lógica, é necessário prestar mais atenção aos sistemas de ensino que ainda não estão consolidados.

No que diz respeito à formação de professores, em Cabo Verde, o Decreto Regulamentador nº 12, de 29 de dezembro de 1994, institucionalizou o *Estatuto Orgânico do Instituto Pedagógico* e estabeleceu o *Regulamento das Escolas de Formação de Professores para o Ensino Básico*, com duração de três anos, de nível médio. Esta instituição pública tornou-se a única responsável pela formação de professores de educação infantil e ensino básico.

Em 2010, o Decreto Legislativo n. 2/2010 extinguiu os cursos de nível médio e passou a considerar que a formação de professores para o ensino básico poderia ser oferecida em cursos que conferissem ou não graus acadêmicos superiores. Ademais, não foi atribuída a centralidade dessa formação às instituições públicas. Posteriormente, em 2012, o Instituto Pedagógico foi transformado em Instituto Universitário de Educação e continuou a assumir a formação desses docentes, oferecendo cursos de licenciatura para os egressos e cursos de reconversão e complemento para os professores já formados.

Além disso, os dados apresentados no Plano Estratégico de Educação de Cabo Verde indicam que a maioria dos professores possui habilitação específica para a docência. No caso moçambicano, percebe-se uma maior pulverização de instituições que formam professores para o ensino primário, mas é importante considerar que existe uma diferença gigantesca de espaço territorial entre os países:

A formação de professores é oferecida em 22 Institutos de Formação de Professores e nas 11 Escolas de Professores do Futuro, bem como em 3 Institutos de Formação de Educadores de Adultos, cuja maioria dos graduados acaba desembocando na lista de candidatos a professores das escolas primárias. (Moçambique, 2015, p. 37).

Quanto ao nível de formação oferecido, até 2012 Cabo Verde oferecia o nível médio e, posteriormente, elevou a formação ao nível superior. Já em Moçambique, ainda permanece o

ensino médio na formação de professores, com o modelo 10A+1 ano, e, desde 2012, estão experimentando um novo modelo de 10A+3.¹¹

Cabo Verde parece priorizar mais a elevação da formação de professores ao nível superior e busca regulamentar e implementar isso por meio de políticas específicas, enquanto Moçambique ainda não decidiu qual tipo de formação vai oferecer e padronizar. Vale ressaltar que Cabo Verde também deixa uma brecha ao permitir que os professores do ensino básico frequentem cursos que confirmem ou não graus acadêmicos superiores, abrindo possibilidades para diferentes projetos de formação para esses professores.

Ao realizarmos a justaposição de alguns elementos dos planos dos dois países, encontramos mais semelhanças do que diferenças. Outro aspecto relevante é a questão linguística. Os dois países utilizam o português como língua oficial, concomitantemente com outras línguas nativas. Cabo Verde possui, além do português, a língua materna que é o crioulo. No país, existem nove variantes do crioulo, cada uma correspondente à ilha habitada. Segundo o PEE, propôs-se uma mudança no ensino do português:

Uma das questões fulcrais deste projeto está relacionada com a introdução, desde o 1º ano de escolaridade, da metodologia de ensino da Língua Portuguesa como língua segunda e língua de comunicação, que será apoiada pela revisão dos manuais, elaboração de novos livros escolares e sua edição após a devida certificação, e pela consequente capacitação dos professores em exercício. Neste quadro, visa-se o fomento de aprendizagens significativas da Língua Portuguesa, com uma metodologia científica e pedagogicamente válida para realidades linguísticas, como a de Cabo Verde (Cabo Verde, 2017, p. 73).

O país avançou consideravelmente nesse aspecto, pois até então o português era ensinado nas escolas como a primeira língua, e muitas crianças não familiarizadas com o idioma enfrentavam problemas de aprendizagem, vendo sua língua do cotidiano ser subjugada e depreciada. Contudo, Cabo Verde ainda não possui políticas específicas para a implementação do crioulo no ensino básico – também uma língua oficial, segundo a Constituição cabo-verdiana. Moçambique, por sua vez, possui 16 línguas maternas e já vem experimentando o ensino bilíngue:

Este modelo promove o uso da língua materna no 1º ciclo do Ensino Primário, como meio de ensino. O Português é ensinado como disciplina mas apenas para o desenvolvimento da oralidade. A transição para a língua portuguesa como língua de instrução começa no 2º ciclo.

¹¹ Vale ressaltar que, nos dois países em análise, quando se fala de formação de Ensino Médio, refere-se ao equivalente aos concluintes do 1º ano do Ensino Médio brasileiro, que poderiam ingressar nesses cursos. Em Moçambique, quando se refere ao modelo 10A+1, significa que o aluno precisa terminar o 10º ano e realizar o curso de formação de professores de 1 ano. O mesmo acontece com o modelo 10A+3.

Está em fase final de elaboração a estratégia para a expansão gradual do ensino bilíngue. Está previsto o debate profundo sobre a estratégia de expansão, cuja aprovação deve resultar, em 2015, num plano de implementação custeado para ser implementado a partir de 2016 (Moçambique, 2015, p. 37).

Os dois países demonstram iniciativas para a questão linguística e deveriam considerar que o fraco desempenho na língua portuguesa está intimamente ligado à relação que se estabelece com as línguas maternas. Explico: como podem crianças que falam e vivem cotidianamente uma determinada língua chegar à escola e iniciar o processo de alfabetização em outra língua?

Outro ponto importante é o foco na eficiência do sistema educativo, diretamente atrelado à gestão dos recursos que proporcione resultados: “Os constrangimentos identificados advêm da inexistência de um sistema de garantia de qualidade, essencial para a monitorização dos serviços de educação para crianças, jovens e adultos” (CABO VERDE, 2017, p. 37). Nota-se que a qualidade educacional está diretamente relacionada à capacidade do sistema em monitorar os serviços educacionais. Em Moçambique, a visão gerencialista e empresarial da educação também se concretiza:

Para apoiar o professor, será introduzido, numa fase experimental, instrumentos de avaliação do desempenho do professor, principalmente medido através do desempenho escolar dos seus alunos, em articulação com a introdução de incentivos pelo bom desempenho (Moçambique, 2015, p. 48).

Constata-se que, após 2010, os dois países enfatizam que a qualidade do ensino ou do próprio sistema educativo está diretamente ligada à gestão dos recursos, à monitorização e à avaliação, aspectos gerencialistas e empresariais que já se impregnaram nas agendas internacionais de educação desde o final dos anos 90.

Quando se referem à formação ou ao trabalho dos professores do ensino básico, os países centralizam a questão metodológica do ensino. “Paralelamente a esse processo, é implementado um plano de formação dos docentes e de outros agentes da renovação do currículo, que possibilite um melhor desempenho metodológico em sala de aula” (Cabo Verde, 2017, p. 127). Vejamos também o caso moçambicano:

Embora grande parte dos professores tenha formação pedagógica e tenha participado em capacitações, os relatórios das supervisões pedagógicas, bem como vários estudos, indicam que grande parte dos professores não aplicam as metodologias de ensino que têm aprendido nas formações e capacitações por razões ainda não bem documentadas (Moçambique, 2015, p. 21)

Identifica-se a perspectiva do tecnólogo de ensino, que, segundo Tardif (2010), se caracteriza pelo conhecimento dos meios e das estratégias de ensino, buscando a eficácia e o

desempenho para alcançar os objetivos escolares. A noção de produtividade empregada nessa concepção encara a escola como uma pequena empresa que precisa obter resultados; por isso, há um foco nos meios e nas estratégias na formação de professores. Se, por um lado, procura-se capacitar melhor o professor para atender às demandas da economia em uma concepção tecnicista, por outro lado, atribui-se a ele a responsabilização pelo fracasso do sistema educacional através das avaliações.

No tocante às ações formativas específicas para os professores, Moçambique continua prioritariamente com o modelo 10A+1 (ingresso após o término da 10ª classe e curso com duração de 1 ano) e está testando o modelo 10A+3. A formação de professores alia-se diretamente às revisões curriculares e às perspectivas do ensino bilíngue.

Partimos da ideia de que a formação de professores é um processo contínuo, composto por vários elementos. A formação inicial tem um papel fundamental para introduzir o aluno na profissão, pois é ela que prepara o docente para começar a ensinar (Mizukami *et al.*, 2010). Por isso, essa formação precisa articular os conhecimentos pedagógicos das ciências humanas, da educação, dos currículos e das experiências práticas. Se é ela que vai introduzir o aluno no ensino, precisa, minimamente, agregar vários saberes para que o docente possa começar a ensinar. Assim, é praticamente impossível formar um bom professor em um ano, e é urgente a elaboração de uma política de formação docente inicial mais completa e aprofundada.

Moçambique também destaca uma preocupação relacionada à formação dos formadores nos Institutos de Formação de Professores (IFPs). Segundo o plano operacional, esses formadores são capacitados nas Instituições de Ensino Superior, mas não possuem um alinhamento com o currículo do ensino primário e metodologias de ensino.

Mas, se os professores são formados em instituições superiores, é imprescindível o domínio da área da didática, entendida como a ciência que estuda e compreende os processos de ensino e aprendizagem. O documento expressa uma visão bastante pragmática e reducionista dessa área. Pelo contrário, pode-se considerar que a universitarização tem servido para qualificar melhor o professor, visto que contribuiu para a fundamentação teórica da profissão docente, a investigação na área educacional e a aproximação entre as universidades e os outros níveis de ensino (Formosinho; Ferreira; Machado, 2000). Acrescentaríamos, ainda, como consequência dos processos citados, o desenvolvimento das ciências da educação, desde a Sociologia até a Filosofia da Educação, que proporcionam um aprofundamento maior na compreensão dos fenômenos educativos.

Em Cabo Verde, a maioria dos professores possui habilitação específica para a docência (mais de 90%) e, ao pensar em ações formativas, priorizam a parceria com universidades

públicas tanto na formação inicial quanto na formação contínua (Cabo Verde, 2017). Em contrapartida, enfatizam os domínios da Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Básicas, o que nos remete ao modelo de racionalidade técnica. O foco nesse modelo volta-se para os conteúdos a serem ensinados, em detrimento dos conhecimentos pedagógicos, das ciências humanas e das ciências da educação. Assim, é preciso aprender os conhecimentos teóricos primeiro e só depois aplicá-los. Ser professor nesse contexto significa apenas saber o conteúdo que se vai ensinar.

Em termos quantitativos, Cabo Verde decidiu priorizar a formação de professores à distância e a “reciclagem”. A concepção de formação continuada como reciclagem está enraizada na atualização de conhecimentos, que não considera o professor como um profissional que produz saberes. Pelo contrário, encara a própria tarefa de ensinar como um desgaste que parece não produzir conhecimento e saberes. Quanto à formação à distância, essa modalidade tem sido cada vez mais procurada pelos professores, devido às condições de trabalho e à propagação das tecnologias, tornando-se imprescindível o seu uso. Entretanto, é necessário atentar às condições em que esses cursos são oferecidos para que possam oferecer aprendizagem efetiva aos docentes.

Quando se fala em permanência na educação básica, Cabo Verde e Moçambique destacam a problemática da alimentação nas escolas. Em Cabo Verde, considera-se que os gastos com materiais pedagógicos são muito baixos em relação à verba da cantina escolar. Em contrapartida, Moçambique afirma que uma das principais causas da evasão escolar é a pobreza. Ambos os documentos não problematizam a questão social como uma determinante da aprendizagem das crianças. Como o próprio Plano Operacional ressalta, é preciso tratar esse problema de forma mais global na sociedade, em cooperação com outras organizações públicas. Contudo, é praticamente impossível dissociar as condições sociais e materiais das educacionais.

Já relatamos que, quando se fala da formação de professores, destaca-se a importância de se adequar ao currículo escolar. Nos dois documentos, é expresso o conceito de competência. Em Moçambique, afirma-se que o currículo deve ser baseado em competências e define que as competências essenciais são “aprender a falar português, ler, escrever e fazer cálculos” (Moçambique, 2015, p. 3).

Cabo Verde utiliza os termos “abordagem por competência” e “aquisição de competência”. Contudo, os dois países não definem as principais premissas dessa perspectiva. Segundo Scheibe (2002), o conceito de competência é um conceito forte que vai nortear as diretrizes do ensino nas próximas décadas e está ligado a uma noção produtivista e pragmática

da educação. Vale salientar que o conceito também está em consonância com as diretrizes do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenado por Jacques Delors, o que indica a influência de organismos internacionais nas políticas educacionais.

Moçambique e Cabo Verde fazem parte da Parceria Global para a Educação (PGE), que pode ser considerada um dos fundos internacionais mais importantes para apoio financeiro a países do Sul Global (Silva; Oliveira, 2020). Inclusive, ambos os países justificam que os Planos Estratégicos de Educação foram elaborados como prerrogativa para a solicitação de recursos à PGE. Por conseguinte, podemos evidenciar uma forte tendência à privatização da política nesses países, pois os organismos internacionais decidem o que e como deve ser feito. Moçambique ressalta, por exemplo, que determinadas contribuições financeiras de alguns organismos internacionais estão atreladas ao desempenho do sistema educativo. Sob essa perspectiva, conseguimos compreender a necessidade de avaliar o sistema educativo, obter resultados e responsabilizar o professor.

2.4.2 À guisa de conclusão

O exercício comparativo apresentado permitiu analisar as realidades educativas de Cabo Verde e Moçambique, com foco no ensino básico e na formação de professores.

Em Cabo Verde, observa-se que mais de 90% dos professores possuem habilitação específica para a docência, e o país prioriza parcerias com universidades públicas para a formação contínua. No entanto, essa ênfase na formação pode ser prejudicada pela abordagem centrada em conteúdos, que negligencia os conhecimentos pedagógicos. Em contrapartida, Moçambique enfrenta desafios relacionados ao modelo de formação de professores, que ainda não foi padronizado e depende do modelo 10^a+1, além de uma preocupação crescente com a formação dos formadores nos Institutos de Formação de Professores.

Ambos os países reconhecem a importância da alimentação nas escolas como um fator crítico para a permanência dos alunos, mas não abordam suficientemente as condições sociais que afetam a aprendizagem. Além disso, as políticas educacionais em ambos os países estão fortemente influenciadas por organismos internacionais, como a Parceria Global para a Educação, que exigem avaliações constantes e responsabilização dos professores, refletindo uma tendência à privatização da política educacional.

Sugerimos mais atenção às pesquisas sobre a formação de professores, reformas educativas e atuação dos organismos internacionais, pois estes fatores conjugados têm impactado muito a elaboração e implementação de políticas educacionais nestes países.

CAPÍTULO 3 - (RE)FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) LUSÓFONOS: NOVAS AGENDAS E CAMINHOS POSSÍVEIS

Este capítulo aborda os desafios da Agenda Africana 2063 e discute como autores como Paulo Freire e Amílcar Cabral podem contribuir para a formulação de propostas para a formação de professores africanos assentes na ética e filosofia africana.

3.1 A Agenda 2063 da Organização da União Africana

Os capítulos anteriores desta tese abordaram as influências das agendas internacionais e de como os organismos internacionais se constituem como os principais atores na formulação de políticas de formação docente em países africanos lusófonos. Compreendendo que o próprio processo de formulação de políticas é composto por diversos atores e relações de poder destacamos neste capítulo a *Agenda 2063* da OUA, como uma alternativa em disputa e conjunta com agendas internacionais.

A Organização da União Africana (OUA) é uma entidade continental composta pelos 55 Estados membros do continente africano. Sua história remonta ao surgimento do Pan-Africanismo após a Primeira Guerra Mundial, tendo como seus principais expoentes nomes como Du Bois, Kwame Nkrumah, Ahmed Sékou Touré e Thomas Sankara, que tinham como objetivo a emancipação dos povos africanos e a centralidade destes em sua própria governança.

A Organização da União Africana foi oficialmente fundada em 2002, sucedendo a Unidade Africana de 1963, que havia reunido 32 Chefes de Estado africanos independentes em Adis Abeba, Etiópia, para assinar a Carta que estabeleceu a primeira instituição continental pós-independência da África.

A OUA representou a realização da visão pan-africana de uma África unida, livre e capaz de controlar seu próprio destino. Essa visão foi consagrada na Carta da OUA, na qual os países fundadores reconheceram que a liberdade, a igualdade, a justiça e a dignidade são objetivos fundamentais para atender às legítimas aspirações dos povos africanos. Ademais, enfatizaram a necessidade de promover a compreensão mútua entre os povos da África e de fomentar a cooperação entre os Estados africanos, atendendo assim aos anseios de fraternidade e solidariedade, numa unidade que transcende etnias e diferenças nacionais¹².

¹² Informações retiradas do site da OUA: <https://au.int/en/overview>.

A Agenda 2063 foi lançada em 2015 na cidade de Niamey, no Níger, e tem como objetivo principal proporcionar o crescimento econômico do continente. Sob o lema “*A África que queremos*”, expressa sete aspirações, compostas por 14 iniciativas em diversas áreas, como infraestrutura, educação, ciência, tecnologia, cultura e manutenção da paz, que se desdobram em Planos de Implementação decenal com metas específicas, atores e instituições responsáveis pelo monitoramento, avaliação e financiamento:

- 1- Uma África próspera, baseada no crescimento inclusivo e desenvolvimento sustentável;
- 2- Um continente integrado, politicamente unido com base nos ideais do Pan-africanismo e na visão do renascimento de África;
- 3- Uma África de boa governação, democracia, respeito pelos direitos humanos, justiça e o estado de direito
- 4- Uma África pacífica e segura;
- 5- Uma África com uma forte identidade cultural, herança, valores e ética comuns;
- 6- Uma África onde o desenvolvimento seja orientado para as pessoas, confiando especialmente no potencial da mulher e da juventude;
- 7- África como ator forte e influente e parceiro a nível mundial (OUA, 2015, p. 4).

Tais aspirações trazem a necessidade de cooperação e colaboração do continente para a construção de sociedades justas e pacíficas, que considerem os valores e a ética africana como motores de desenvolvimento e progresso.

No tocante à educação e formação de professores, a primeira aspiração traz como um dos objetivos “Cidadãos bem instruídos e revolução de competências assentada na Ciência, Tecnologia e Inovação”, que se desdobra em metas relacionadas à matrícula de 100% das crianças no Ensino Básico, o que não configura uma garantia da permanência, e ao aumento de 30% da qualificação de professores na área tecnológica e científica. Destacamos positivamente as metas concernentes à Universidade Eletrônica Africana e à Universidade Pan-Africana como apostas para a formação de jovens futuros professores.

Especificamente sobre formação e trabalho docente, destacam-se duas estratégias específicas:

Aumentar a formação de professores/instrutores qualificados a todos os níveis, através da melhoria da capacidade e os incentivos para o professor/instrutor com vista a garantir que tenham os conhecimentos, competências e atitudes relevantes, bem como motivação para leccionar de forma eficaz. Formular/implementar estratégias para aumentar o nível de incentivos para os professores para garantir melhores contratações e retenção de professores qualificados (OUA, 2015, p. 54).

As estratégias assemelham-se às orientações da Conferência Mundial de Incheon sobre as condições de trabalho dos professores, implementando ações de incentivo para a

permanência na profissão. Destaca-se que o termo “motivação”, que na Conferência aparece atrelado à autoestima, também está presente. A agenda propõe, de forma ampla, que os ideais pan-africanos sejam implementados na educação e nos programas escolares, mas não os indica como estratégias de ação na formação de professores e na formação de crianças e jovens.

Acreditamos que qualificar melhor os professores com competências, conteúdos e atitudes, sem a âncora dos ideais pan-africanos, mantém a racionalidade técnica preconizada pelos sistemas colonialistas e neocolonialistas. O conceito de competência também aparece na agenda, expresso na primeira aspiração “Cidadãos bem instruídos e revolução de competências assentada na Ciência, Tecnologia e Inovação”, o que demonstra a preocupação com habilidades e saberes essenciais de forma mais pragmática. Valeria aqui acrescentar *Ciência, Tecnologia, Inovação, Filosofia e Ética Pan-africana*; pois, se estamos falando em desenvolvimento sustentável e africano, eles precisam estar ancorados nos ideais que a própria agenda propõe.

Outra questão que merece atenção na agenda é o destaque para o combate às disparidades de gênero, já mencionado no Congresso Mundial de Educação de Incheon.

A quinta aspiração elenca como um de seus objetivos: “o Renascimento da Cultura Africana é preeminente”. Neste objetivo, é possível vislumbrar como meta: “o conteúdo dos programas escolares incide na cultura, valores e línguas indígenas africanas, tendo como alvo o ensino primário e secundário”, e como uma das estratégias indicativas “rever os programas educacionais, de forma a incluir os valores e ideais do Pan-africanismo, valores culturais e patrimônio africano”.

Destacamos que aqui não é mencionada a formação de professores, fato já percebido no processo de formulação de políticas de formação docente, em que o foco do problema é a educação básica. Não se enxerga os professores como um grupo profissional e educacional que também precisa de ações formativas, mas apenas como implementadores da revisão dos conteúdos escolares. Quem implementará os programas nas escolas? Os professores! Justamente aqueles que, em sua formação, não terão essa questão priorizada. Se o renascimento da Cultura Africana é preeminente, os programas escolares precisam englobar desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, incluindo a formação de todos os docentes, para que os conteúdos escolares sejam implementados de forma coerente.

Destacamos também a meta “Valores Culturais e Renascimento Africano”, que engloba a conclusão do mapeamento linguístico da África, incluindo a língua crioula dos Estados Insulares Africanos (Guiné-Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe), trazendo à tona a centralidade da língua para o processo de renascimento, identidade e valorização da cultura africana.

Inclusive ao analisar as políticas de formação docente e os currículos de formação de professores nos países pesquisados, a inclusão das línguas africanas nativas ainda é feita de forma muito incipiente. Sabemos da diversidade de línguas nos países, o que implica a necessidade de políticas que valorizem todas. Após 50 anos de independência, a língua considerando como um dos principais elementos de identificação e valorização de um povo, ainda é deixada de lado. Há que se lembrar que uma das primeiras formas de opressão do colonialismo foi precisamente a proibição e destruição das línguas nativas e ao negar-se a sua relevância para a educação, perpetua-se de certa forma este sistema.

3.2 Cabral, Freire e formação de professores

Gostaria de tecer algumas reflexões sobre Amílcar Cabral e Paulo Freire e como alguns conceitos e premissas podem nos ajudar a pensar sobre a formação de professores em contextos africanos. Não pretendo aqui traçar um histórico dos dois autores, nem discutir a perspectiva filosófica em que se ancoram, ou toda a sua produção para a educação. Permito-me, como pesquisadora do campo da formação de professores, apresentar algumas reflexões que possam nos ajudar a repensar a formação de professores em países africanos lusófonos. Ressalto também que estas reflexões poderiam ser estendidas a outros autores e autoras revolucionários africanos que, com certeza, trazem contribuições para pensarmos a formação de professores em contextos africanos.

No período de exílio de Paulo Freire (1964 a 1980), ele esteve presente em alguns países africanos, como Guiné-Bissau, Cabo Verde e Tanzânia, e participou de projetos educacionais relevantes para a alfabetização de adultos. Durante esse tempo em que esteve e atuou em países africanos, Santos e Kruppa (2022) demonstram que em suas produções é possível estabelecer relações e influências do pensamento de Amílcar Cabral, especificamente da obra *A Arma da Teoria: Unidade e Luta*.

A obra que considero relevante para a formação de professores, e que até então não possui relações diretas com o pensamento de Cabral, é o livro *Extensão ou Comunicação*, escrito em 1968 no Chile. Nesta obra, Freire desenvolve uma argumentação observando o trabalho do agrônomo e comparando-o ao trabalho do professor. Para Freire (1968), a extensão implica a ação de estender técnicas e conhecimentos numa perspectiva de transmissão:

Parece-nos, entretanto, que a ação extensionista envolve, qualquer que seja o setor em que se realize, a necessidade que sentem aqueles que a fazem, de ir até a “outra parte do mundo”, considerada inferior, para, à sua maneira, “normalizá-la”. Para fazê-la mais ou menos semelhante a seu mundo. Daí que, em seu “campo associativo”, o termo extensão se encontre em relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação, etc. Nega o homem como transformador do mundo e o considera como coisa (Freire, 1968, p. 13).

O conceito de extensão está impregnado nos cursos de formação de professores embasados na racionalidade técnica, pois se estendem conteúdos, autores, técnicas, e não se considera o contexto, os processos, a realidade e as próprias experiências do professor em formação.

O conceito de comunicação tem muito a nos ensinar enquanto uma postura de ensino e aprendizagem na formação docente. Uma vez que “a educação é comunicação, é diálogo, na

medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (Freire, 1968, p. 46). Poderíamos parafrasear Freire e dizer que a formação de professores é comunicação, no sentido de que tanto professores mais experientes quanto professores em formação estão em busca de construir significados de acordo com a realidade em que estão inseridos.

Freire e Cabral encaram a educação como um processo de libertação e de luta contra as opressões. Não seria possível pensarmos na formação de professores africanos sem considerar o histórico de luta contra o colonialismo que ainda ecoa. Pensar na formação de professores nesse contexto é pensar no resgate das histórias, memórias, línguas, valores e ideias que foram destruídas nesse processo, e em como ressignificá-las nos dias de hoje.

Um dos conceitos cunhados por Cabral é a reafrikanização dos espíritos, numa perspectiva de retomada dos valores, princípios e ética africana, mas considerando os dilemas, contradições e inovações das condições atuais. Este conceito, para a formação de professores, implica repensar o currículo e a estrutura das próprias disciplinas, refletindo sobre o quão próximo nos levam, enquanto povo, para esse processo de reafrikanização. Implica também considerar os autores e autoras, as metodologias e os processos avaliativos e formativos, de forma que nos lembrem da nossa essência, mas nos conectem com os dias de hoje. Podemos pensar num processo de reafrikanização da formação de professores, no sentido de refletir e selecionar quais teorias e metodologias estariam mais conectados com as realidades africanas, de forma a resgatar e ressignificar os saberes ancestrais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa abordou o processo de formulação de políticas de formação docente do ensino básico, a partir dos anos 2000 até 2020, em países africanos lusófonos: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, considerando o histórico de colonização portuguesa, os processos tardios de libertação nacional (década de 1970) e a precariedade da educação colonial, que trouxe impactos até os dias atuais. No período escolhido, ou seja, de 2000 a 2020, foi possível verificar uma proliferação de documentos normativos para a educação e formação de professores, além da influência direta e incisiva de organizações internacionais, tanto no planejamento quanto no financiamento de políticas educacionais.

Além disso, o próprio processo de internacionalização e implementação de políticas educacionais se expressou por meio das orientações das conferências internacionais de educação, nomeadamente Jomtien (1990), que enfatizou a garantia da educação primária; Dakar (2001), que trouxe uma visão ampliada da educação básica; e Incheon (2015), que estabeleceu uma nova visão para a educação mundial para os próximos 15 anos, por meio da implementação de uma nova “agenda” para a educação dos países, em especial os subdesenvolvidos.

Como metodologia, adotou-se uma perspectiva de análise política, enfatizando o processo de formulação de políticas, com foco na formação da agenda e do problema, nos processos decisórios e nos principais atores responsáveis. Compreender o processo de formulação de políticas de formação docente “permite ampliar o entendimento sobre as mudanças em políticas públicas, a participação de atores, suas ideias, crenças e o próprio ‘fazer’ das políticas” (CAPELLA, 2018, p. 10), auxiliando assim a compreender quais são as principais concepções, apostas e premissas de formação docente de cada país.

A análise do processo de formação docente para a educação básica demonstrou que, até 2010, a formação era oferecida majoritariamente a nível médio, já evidenciada em contextos brasileiros e de países da América Latina. A partir de 2010, nota-se uma tendência de introdução da formação a nível superior, mas ainda de forma concomitante com as formações de nível médio, em consonância com as orientações internacionais.

A influência direta e incisiva de organizações internacionais, assim como o próprio processo de internacionalização e implementação de políticas educativas, se expressa por meio das recomendações e relatórios, incluindo as orientações das conferências internacionais de

educação, que, por sua vez, tensionam as políticas educacionais nos países signatários e, consequentemente, impactam as políticas de formação docente.

Por essa perspectiva, concordamos com Gatti (2008) que a principal ideia marcante nesses documentos internacionais, ou seja, nos Congressos Internacionais como Dakar, Jomtien e Incheon, é preparar os professores para que insiram as próximas gerações na ordem da economia mundial. Assim, no fórum de Incheon, temos o retorno da pedagogia tecnicista sob o pretexto da concepção de desenvolvimento profissional docente. A formação docente aparece como um aspecto individual, uma necessidade de garantia do seu próprio trabalho, estando mais ligada a aspectos de progressão na carreira do que ao desenvolvimento profissional inerente à própria profissão.

Por que a formação de professores nos países africanos torna-se um problema que merece a atenção e a ação dos governantes e dos organismos internacionais? No contexto da pesquisa (2000-2020), a formação docente ganhou atenção e tornou-se um problema político, devido às desigualdades de aprendizagem nos sistemas educativos. Por si só, a formação docente não se constitui genuinamente como um problema, mas sim como uma solução atrelada aos resultados e melhorias nos sistemas educativos. Os principais atores responsáveis por esse processo de formulação foram a UNESCO, o Banco Mundial, os Ministérios da Educação, o Movimento de Educação para Todos, a Parceria Global para a Educação e os governos locais.

A Agenda 2063 da OUA apresenta-se como uma alternativa e possibilidade de agenda contra e a favor das agendas internacionais. Contra, porque as aspirações trazem a necessidade de cooperação e colaboração do continente para a construção de sociedades justas, pacíficas e que considerem os valores e a ética africana como motor de desenvolvimento e progresso. A favor, porque não priorizam a formação docente como um motor para o movimento de renascimento pan-africano, que carece de reformas urgentes para a concretização dos objetivos propostos.

Nesse contexto, destacamos que Amílcar Cabral pode ser reconhecido não apenas como líder da luta pela independência, mas também como um importante Pedagogo da Revolução, que tem muito a nos ensinar sobre educação e formação docente como um processo político revolucionário. Nesse sentido, sua visão pode servir como guia para as atuais políticas de formação docente, ressaltando a importância de uma educação que não somente transmita conhecimento, mas que também promova a reflexão sobre a identidade cultural, a história e os valores éticos africanos.

Recomendamos a necessidade urgente de mais pesquisas sobre a formação docente em países africanos, com foco na implementação e avaliação de políticas educacionais que

incorporem as perspectivas pan-africanas e que possam auxiliar na construção de projetos de formação mais conectados com as realidades históricas, culturais e políticas desses países.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILAR VILLANUEVA, Luis F. **La hechura de las políticas**: antología de política pública. 2. ed. México: Miguel Ángel Porrúa, 1992.

AGUILAR VILLANUEVA, Luis F. **Problemas públicos y agenda de gobierno**. San Angel-México: Miguel Ángel Porrúa, 1993.

AGUILAR, Luís Enrique. **A política pública educacional sob ótica da análise satisfatória**: ensaios. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2013.

ANGOLA. Assembleia Nacional. Lei de bases do sistema de educação. Lei n. 13/01, de 31 de dezembro de 2001. **Diário da República**, n. 65, I série, 2001.

ANGOLA. Conselhos de Ministros. **Estratégia integrada para a melhoria do sistema de educação**. Luanda, 2018.

ANGOLA. **Decreto Presidencial n. 160/18**: Aprova o Estatuto da Carreira dos Agentes de Educação; revoga o Decreto n. 308, de 4 de março; as alíneas c) e f) do artigo 4º do Decreto Presidencial n. 188/12, de 21 de agosto; o despacho n. 598, de 9 de janeiro; o despacho n. 209/06, de 3 de abril; e o despacho n. 270/06, de 29 de maio. Luanda, 2018.

ANGOLA. **Decreto Presidencial n. 205/18**: Aprova o Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente. Luanda, 3 set. 2018.

ANGOLA. **Decreto Presidencial n. 273/20**: Aprova o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário; revoga toda a legislação que contrarie o disposto no presente diploma, nomeadamente o Decreto Presidencial n. 109/11, de 26 de maio. Luanda, 2020.

ANGOLA. Ministério da Educação. **Balanço da Implementação da 2.ª Reforma Educativa em Angola**. Luanda, 2013.

ANGOLA. Ministério da Educação. **Consulta Pública sobre o Plano de Ação Nacional de Educação para Todos**: Regimento. Luanda, 2004.

ANGOLA. Ministério da Educação. **Consulta Pública sobre o Plano de Ação Nacional de Educação para Todos**: Documento Final. Luanda, 2004.

ANGOLA. Ministério da Educação. **Evolução da Educação e Ensino em Angola (2002-2008)**. Luanda, 2008.

ANGOLA. Ministério da Educação. **Informação sobre a Implementação do Novo Sistema de Educação**: Reforma Educativa do Ensino Primário e Secundário. Luanda: INIDE, 2009.

ANGOLA. Ministério da Educação. **Plano Estratégico do Desenvolvimento da Educação Especial em Angola 2007-2015**. Luanda, 2001.

ANGOLA. Ministério da Educação. **Plano-Quadro NACIONAL da reconstrução do Sistema Educativo (1995-2005)**. Luanda, 1995.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

CÁ, Lourenço Ocuni. **Perspetiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau.** 2005. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2005.

CABO VERDE. **Decreto-Legislativo n. 2/2010.** Revê as Bases do Sistema Educativo, aprovadas pela Lei n. 103/III/90, de 29 de dezembro, na redação dada pela Lei n. 113/V/99, de 18 de outubro. Praia, 2010.

CABO VERDE. **Decreto-Lei n. 17/2012.** Procede à reconfiguração do Instituto Pedagógico (IP) criado pelo Decreto n. 18/88, de 9 de março, que passa a denominar-se Instituto Universitário de Educação, abreviadamente IUE. Praia, 2012.

CABO VERDE. **Decreto-Lei n. 55/2016.** Aprova a orgânica do Ministério da Educação. Praia, 2016.

CABO VERDE. **Decreto-Lei n. 69/2015.** Aprova o Estatuto da Carreira e do Pessoal Docente. Praia, 2015.

CABO VERDE. **Documento de Estratégia de Crescimento e Redução da Pobreza III, 2012-2016.** Praia, 2012.

CABO VERDE. **Lei de Bases do Sistema Educativo n. 103/III/90, de 29 de dezembro.** Praia, 1990.

CABO VERDE. Ministério da Educação. **Documento de Orientação da Revisão Curricular.** Praia, 2006.

CABO VERDE. **Plano Estratégico da Educação 2017 – 2021.** Praia, 2017.

CABO VERDE. **Plano Estratégico de Desenvolvimento Sustentável 2017-2021.** Praia, 2017.

CABO VERDE. **Plano Estratégico de Educação, 2003-2013.** Praia, 2003.

CABO VERDE. **Plano Nacional de Formação de Professores Horizonte 2020/2030.** Praia, 2019.

CABO VERDE. **Portaria n. 10/2015, de 10 de março.** Regula o regime de instalação do Instituto Universitário de Educação. Praia, 2015.

CABO VERDE. **Portaria n. 11/2015, de 10 de março.** Regula as condições a satisfazer para o funcionamento do ciclo de estudos conducente ao grau académico de Licenciado em Educação Básica pelo IUE. Projeto Estatuto IUE, 2014. Praia, 2014.

CABO VERDE. **Portaria n. 34/2012.** Regula as condições em que diplomados do Instituto Pedagógico (IP), titulares de curso médio e os docentes titulares de um bacharelato, podem adquirir o grau académico de licenciado. Praia, 2012.

CABO VERDE. **Portaria n. 47/2011.** Autoriza ao Instituto Pedagógico a organizar o Curso Inicial de Professores do Ensino Básico em Exercício. Praia, 2011.

CABO VERDE. **Portaria n. 48/2011.** Autoriza ao Instituto Pedagógico a organizar o Curso de Formação de Professores em exercício a distância. Praia, 2011.

CABO VERDE. **Portaria n. 49/2011.** Autoriza o Instituto Pedagógico a organizar o Curso de Formação de Educadores de Infância. Praia, 2011.

CABO VERDE. **Portaria n. 50/2011.** Autoriza o Instituto Pedagógico a organizar o Curso Alternativo de Formação de Educadores de Infância. Praia, 2011.

CABO VERDE. **Portaria nº 46/2011.** Autoriza ao Instituto Pedagógico a organizar o Curso Inicial de Professores do Ensino Básico.

CABO VERDE. **Programa do Governo - IX Legislatura (2016-2021).** Praia, 2016.

CABO VERDE. **Programa do Governo - VIII Legislatura, 2011-2016.** Praia, 2011.

CABO VERDE. **Proposition de Programme “Renforcement Institutionnel du Secteur de l’Éducation” du Cabo Verde.** Período: 2018 – 2021. Requête au financement GPE ESPIG para a implementação do programa sectorial de educação (PEE). Praia, 2018.

CABO VERDE. **Resolução n. 112/2013.** Aprova a carta de Política Integrada Educação, Formação e Emprego. Praia, 2013.

CANDAU, Vera. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In*: REALI, Aline; MIZUKAMI, Maria da Graça (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais.** São Carlos, SP: EdUFSCar, 2007. p. 139-152.

CAPELLA, A. C. N. **Formulação de Políticas Públicas.** Coleção Governo e Políticas Públicas. Brasília, DF: ENAP, 2017.

DECLARAÇÃO DE DAKAR. **Educação para Todos:** Cumprindo nossos compromissos coletivos. Dakar: UNESCO, 2000. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509?posInSet=1&queryId=c05914c8-3a46-4bc9-aad0-49ea3aebbca9>. Acesso em: 09 nov. 2022.

DECLARAÇÃO DE INCHEON. **Educação 2030:** rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Incheon: UNESCO, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. Acesso em: 08 nov. 2022.

FARAH, M. F. S. Abordagens teóricas no campo de política pública no Brasil e no exterior: Do fato à complexidade. **Revista do Serviço Público**, v. 69, ed. especial: Repensando o Estado Brasileiro, p. 53-84, 2018. DOI: 10.21874/rsp.v69i0.3583.

FELDFEBER, M.; PUIGGRÓS, A.; ROBERTSON, S.; DUHALDE, M. **La privatización educativa en Argentina.** Buenos Aires: Ediciones CTERA e Internacional de la Educación, 2018. Disponível em: https://ei-ieal.org/sites/default/files/docs/investigacion_argentina_2.pdf. Acesso em: 10 mai. 2021.

FIorentini, D.; CRECCI, V. M. Desenvolvimento Profissional Docente: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? **Formação Docente**, v. 5, p. 11, 2013. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/74>. Acesso em: 07 jul. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Org. e notas de Ana Maria Araújo Freire).

Freire, Paulo. **Extensão ou comunicação**. Paz e Terra, 1969

GATTI, Bernardete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GOMES, Janice Raquel Sança. **O Instituto Universitário de Educação de Cabo Verde e os desafios da universitarização para a formação de professores**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2016.

GOMES, Marta. **Efeitos da formação de professores na promoção de capital de conhecimento em São Tomé e Príncipe: o coletivo de história**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Aberta do Brasil, 2014.

GUINÉ-BISSAU. Ministério da Educação Nacional. **Plano Nacional de Ação: Educação para Todos**. Bissau, 2003.

HAM, Christopher; HILL, Michael. **The Policy Process in the Modern Capitalist State**. Traduzido por Renato Amorim e Renato Dagnino. 2. ed. Londres: Harvester Wheatsheaf, 1993. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/Anafalmeida2/ham-e-hill-traduo>. Acesso em: 06 jun. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Traduzido por Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LINDBLUM, C. Como adequar a política na análise das políticas públicas. **Gestão e Política Pública**, v. 7, n. 2, p. 239-255, 2. sem. 1997. Disponível em: http://aleph.academica.mx/jspui/bitstream/56789/11727/1/DOCT2064257_ARTICULO_2-VOLVINUM2.PDF. Acesso em: 21 abr. 2021.

LINDBLUM, Charles Edward. **O processo de decisão política**. Brasília: Editora da UnB, 1981. 124 p. (Pensamento Político, v. 33).

MAUÉS, Olgaíses. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

MIZUKAMI, Maria da Graça et al. **Escola e Aprendizagem da Docência: Processos de Investigação e Formação**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Plano Estratégico da Educação 2020-2029**. Maputo, 2020.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Plano Operacional 2015-2018 do Plano Estratégico da Educação 2012-2019**. Maputo, 2015.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. [s. l.], [s. d.]. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 02 set. 2013.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999. Acesso em: 05 set. 2013.

PAXE, I. P. V. **Políticas educacionais em Angola: desafios do direito à educação**. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2014.

Organização da União Africana. Disponível em <https://au.int/>. Acesso em 30 de agosto de 2024

SANTOS, José Jackson Reis dos; KRUPPA, S. M. P. Contribuições africanas no pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. *In*: BARZOTTO, Valdir Heitor *et al.* (Org.). **Quando a pesquisa conta: X Simpósio de Pós-Doutorado da FEUSP**. 1. ed. São Paulo: FEUSP, 2022, v. 1, p. 45-55.

SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE. Ministério da Educação, Cultura e Formação. **Carta de Política Educativa**. São Tomé, 2012.

SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE. Ministério da Educação, Cultura e Formação. **Plano Nacional de Ação 2002-2015**. São Tomé, 2012.

SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE. Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Comunicação. **Atelier Regional sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Aprendizagem**. São Tomé, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009.

SCHÖN, D. **The Reflective Practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

UNESCO. **Melhoria da qualificação de professores do ensino básico na Guiné Bissau**. Conferência UNESCO, 2015.

UNESCO. **Planipolis: base de dados sobre políticas educacionais**. Disponível em: <https://planipolis.iiep.unesco.org/>. Acesso em: 10 out. 2024.

VIEIRA, Sofia. Políticas de formação em cenários de reforma. *In*: **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 13-46.

WERNER, J.; WEGRICH, K. Theories of the policy cycle. *In*: FRANK, F.; MILLER, G. J.; SIDNEY, M. S. (Eds.). **Handbook of Public Policy Analysis: Theory, Politics, and Methods**. Boca Raton: CRC Press, 2007, p. 43-62.

ZEICHNER, K. M. Alternative paradigms of teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 34, p. 3-9, maio/jun. 1983.