

PONTOS E CONTORNOS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE E NO BRASIL¹²

Points and edges on initial formation of teachers at Moçambique and Brazil

Fabiane Maia Garcia³

Leonel Elias Bene⁴

Aissa Thamy Alencar Mendes Braz⁵

RESUMO: O artigo apresenta uma abordagem dos principais pontos e contornos da formação de professores para os anos iniciais Moçambique e no Brasil. Tem como objetivo abordar sucintamente a proximidade entre dois países tendo em vista a garantia do acesso à educação das camadas populares, que vai ser caracterizado por um passado colonial bastante excludente e com uma infraestrutura educativa precária e inacessível a todos. As abordagens resultam de um levantamento bibliográfico, consulta a portais eletrônicos e normativos que amparam a política dos dois países. Assim, ainda que o passado dos dois países seja tão distante, os dados apontam para as primeiras iniciativas de institucionalização da formação docente nos meados do Século XX para Moçambique e um século antes para o Brasil. Nos dois casos, há uma relação direta com o processo de independência, o século XIX para o Brasil e XX para Moçambique.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Estudo comparado. Moçambique e Brasil.

ABSTRACT: This article presents initial analysis' results of a training teacher for early childhood education at Mozambique and Brazil. Briefly, it aims to address the proximity between two countries, owing to guaranteed education access to society's popular strata, either of them characterized by a very exclusive colonial past and precarious educational infrastructure inaccessible to most people. The

¹ Pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas - FAPEAM

² Este artigo constitui um recorte de uma pesquisa mais ampla de uma dissertação em andamento intitulada "Política de formação de professores para a Educação Básica em Moçambique e no Brasil: contornos e proximidades" em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas.

³ Doutora em Educação pela Universidade de Minho - Portugal (2015). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE/UFAM <http://orcid.org/0000-0003-0121-0416> E-mail: fgarcia@ufam.edu.br

⁴ Psicologia Escolar pela Universidade Pedagógica - Moçambique (2011). Docente da Universidade Púnguè - Extensão de Tete . E-mail: chizuka96@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5293-8493>

⁵ Aissa Thamy Alencar Mendes Braz
<http://orcid.org/0000-0001-8608-4492>
Email: aissathamy@outlook.com

approaches were result of a bibliographic survey, electronic and regulatory portals that support the politics of both countries. Thus, even though the past of both countries seems far from each other, data points to the first initiatives to institutionalize teacher training in the mid-20th century for Mozambique and a century earlier for Brazil. In all instance, there was a direct relationship with the independence process, in 19th century for Brazil and 20th for Mozambique.

Keywords: Initial teacher training. Comparativy study. Mozambique and Brazil.

INTRODUÇÃO

A análise resgata os aspectos históricos do processo de formação de professores na primeira metade do século XVIII e XIX, pois é neste período que a formação docente passa por progressiva massificação em decorrência da democratização da educação e a expansão das oportunidades no acesso à educação tanto em Moçambique quanto no Brasil. Apoiar-se em levantamento bibliográfico, por meio de livros de bibliotecas pessoal e da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, na leitura de Teses e Dissertações acessadas em repositório institucionais (da Base de dados da Capes e da Universidade Eduardo Mondlane em Moçambique), artigos de periódicos científicos com revisão de pares, produzidos por diversos autores sobre o tópico e documental obtidos em sítios da internet do Ministério da Educação dos dois países e do Planalto e Senado Federal (específico para o contexto Brasileiro) e cujo contexto temporal foi periodizado. É com base nestas leis que foram construídos os principais resultados do trabalho que reconstrói sucintamente os pontos e contornos da formação de professores que caracterizaram a história dos dois países.

A profissionalização é um processo socializador no qual ocorre a aquisição de características e capacidades específicas para o exercício da profissão docente (IBERNÓN, 2011). Sendo que para o Brasil com a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras a 15 de outubro de 1827 e para Moçambique, por intermédio da Portaria n.º 312, de 1 de maio de 1926 que marca a criação da Escola de Habilitação de Professores Indígenas, a primeira escola voltada para a formação de professores para a educação da população nativa, a semelhança do Brasil, Moçambique é uma ex-colônia portuguesa com sua independência alcançada a 25 de junho de 1975.

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MOÇAMBIQUE

Podemos assumir que a história da formação de professores em Moçambique encontra eco em dois períodos com características e objetivos plenamente diferentes. Não obstante, a que pontuar tal como afirmado por Macatane (2013) de que

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

No período colonial⁶, ocorre a criação da primeira instituição de formação de professores criada por decreto em 1926 e só veio a entrar em funcionamento em 1930 cuja denominação era Escola de Habilitação de Professores Indígenas José Cabral (SAUTE, 1995) com uma característica marcadamente “racista, discriminatória e seletiva”, tal como retrata Golias (1993 apud NIQUICE, 2017, p. 71). A política voltada a formação de professores neste período foi estruturada de acordo com os objetivos e os tipos de ensino concebidos (MACATANE, 2013) no Moçambique colonial que passava necessariamente pela nacionalização do indígena.

No período pós-independência o país experimentou diferentes modelos tendo em vista adequar-se à demanda, mas também resolver a escassez de quadros fruto da herança colonial, dos desafios a que foi sendo imposto o sistema educacional moçambicano por conta da explosão escolar derivada das estratégias de massificação da educação dos outrora excluídos dos processos educativos (MACATANE, 2013). Assim, “o paradigma recai sobre a necessidade de se desenvolver o Homem Novo”. É sobre este histórico, olhando para os períodos acima descritos que nos debruçaremos refletindo sobre os diferentes momentos que marcaram a história da formação docente em Moçambique nos períodos mencionados.

É praticamente impossível no contexto moçambicano descrever a trajetória histórica da formação de professores para os anos iniciais da Educação Básica -EB sem discorrer sobre a estrutura

⁶ A análise sobre a formação de professores moçambicanos ficaria de certa maneira incompleta se omitisse uma reflexão sobre o passado colonial que condicionou o próprio processo de formação de professores hoje. (MOLESSE, 2006, p.25)

do ensino em Moçambique⁷ e as reformulações que dele foram decorrendo ao longo do tempo, pois é decorrente de uma estratégia governamental para responder determinados desafios que marcam o período. Tal como é afirmado por Pereira e Peixoto (2009) “[...] a formação de professores é estratégica em toda e qualquer formação social, e por isso é preciso dizer como ela é feita e com que intenções ou finalidades” (PEREIRA; PEIXOTO 2009, p. 220).

Moçambique, uma ex-colónia portuguesa conquistou a sua independência a 25 de junho de 1975. Antes era considerada uma província ultramarina portuguesa. As primeiras escolas nas colónias portuguesas são estabelecidas por Decreto do Ministro Estado de Marinha e do Ultramar à 14 de agosto de 1845. As referidas escolas apresentavam-se com uma estrutura organizacional particular e diferente da metrópole. É neste quadro, que surgem as primeiras escolas públicas nas colónias portuguesas do ultramar destinadas a educação de europeus e das populações nativas, pois o instrumento legislativo não apresentava distinção legal para estes dois grupos. Apesar de não evidenciar esta distinção, constituía o propósito destas escolas “não só a nacionalização⁸ dos ‘indígenas’, como também, a garantia do desenvolvimento económico das províncias ultramarinas” (SAUTE, 1995, p.16). Igualmente, se institucionaliza “um sistema educacional com propósito de evitar com que a população moçambicana pudesse ter acesso à educação e como consequência o acesso aos postos de trabalho de maior qualificação técnica e profissional” (MACATANE, 2013, p. 29).

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

DA HABILITAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS AOS INSTITUTOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (IFP’S)

⁷ [...] o sistema de educação colonial organizou-se em dois subsistemas de ensino: “um “*oficial*” destinado aos filhos dos colonos e assimilados, dependente das estruturas governamentais, e o outro sistema para os africanos, ou os “*indígenas*”, um ensino rudimentar dirigido pelas missões, com o objetivo de elevar gradualmente da vida “selvagem” à vida civilizada, ou seja, à povos cultos a população autóctone das províncias ultramarinas. (MAZULA, 1995; GOMÉZ, 1999 *apud* DOMINGOS, 2014, p.4-5)

⁸ Para o indígena “o objectivo central desse sistema de educação, era despersonalizar os moçambicanos, inculcando-lhes valores culturais e cívicos portugueses, desenvolvendo neles o sentido patriótico como portugueses de pele preta e o amor pela Igreja Católica, assim como estava bem claro nesse período, que a intenção fundamental da educação era transformar os moçambicanos numa população submissa, obediente e fiel ao colonialismo português, capacitando-os como trabalhadores, artífices e fornecedores de mão-de-obra barata para a exploração dos recursos da sua própria terra a favor de Portugal” (MACATANE, 2013, p. 29-30).

A criação da primeira escola de formação de professores indígenas marca o início de uma política de educação do indígena na então colônia de Portugal, Moçambique⁹. Uma política de formação que persistiu até 1974, período em que cessa a luta de libertação nacional no país e se estabelecem os passos para a concretização da independência nacional que foi proclamada a 25 de junho de 1975.

Constituía objetivo da Escola de Habilitação de Professores Indígenas:

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

Na década de 1960 algumas “reformas” foram ocorrendo no sistema de ensino colonial, que culminaram com a reforma do ensino primário elementar a ser ministrada nas províncias ultramarinas por meio do Decreto-lei nº 45908 de 24 de setembro de 1964, abolindo formalmente a distinção entre o indígena e não indígena oficializando o ensino e as instituições orientadas com base na separação. A reforma de 1964 perdurou até 1975, ano da Proclamação da Independência nacional. Até 1974, período de transição para a Proclamação da Independência nacional de Moçambique, o país contava com a existência de cerca de 10.098 professores, incluindo o serviço extraescolar e o ensino particular (MEC, 1982 *apud* MOLESSE, 2006, p.47). É este quadro, em termos de número de professores que o país teve como herança colonial e um número bastante extenso de indivíduos com idade escolar fora do sistema de ensino formal em cuja taxa de analfabetismo rondava os entre 95 a 98% de acordo com Mondlane citado por Bonde (2016).

Para dar vazão a formação de professores, ainda no ano da Proclamação da Independência, o Ministério da Educação e Cultura cria os Centros de Formação de Professores Primários (CFPP). Assim, para dar resposta a não contratação de professores sem formação, são criados em 1976, os Centros de Formação de Professores Primários (CFPP) cujo objetivo era formar professores de 1ª a 4ª classe. Foram instalados 10 em todo o território nacional, sendo que um em cada província e os mesmos foram evoluindo a partir de cursos de 6ª classe mais seis meses (AGIBO, 2017; MOLESSE, 2006; DOMINGOS, 2014). O requisito mínimo de ingresso nos CFPP no início “era a 4ª Classe do ensino primário e os conteúdos de formação eram didático-pedagógicos, embora com um suporte de formação político e ideológica” (DOMINGOS, 2014, p. 7). A formação de 6ª classe mais um ano de

⁹ “Magistérios Primários (de 1962 a 1966), foram criados para formar professores do ensino primário com habilitação legal para ensinar os filhos dos colonos” (NIQUICE *apud* AGIBO, 2017, p. 59).

formação profissional, que preparava os professores para os anos iniciais do Ensino Primário do 1º grau vigou até o ano de 1983 (MACATANE, 2013).

No ano de 1983, o Ministério da Educação e Cultura (MEC-MOZ) realiza a reforma da formação de professores primários e um novo modelo formativo é concebido (modelo de formação de 6/7ª+3 anos) mexendo, deste modo, com a política de formação de professores para os anos iniciais da EB. No cerne da reforma ocorre a alteração do nível de ingresso e o plano de estudos e conteúdos programáticos. A formação de professores passa a ter a duração de três anos com equivalência do 9º ano de escolaridade abrindo, deste modo, possibilidades para que o graduado pudesse dar continuidade aos seus estudos em qualquer outro nível do subsistema (MOLESSE, 2006).

De 1987 a 1992 o país foi assolado por uma profunda crise económica e social que conduziria a um colapso observado na área política (MOLESSE, 2006). Mas, também como resultado da intensificação da guerra civil que assolou o país durante 16 anos (1976-1992) e cujo término se deu com a assinatura do Acordo Geral de Paz em outubro de 1992 entre o governo da FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique) até então no poder e a RENAMO (Resistência Nacional Moçambicana).

Em 1990 é aprovada uma nova Constituição da República pela Assembleia Popular consagrando Moçambique como um Estado de Direito democrático (MOÇAMBIQUE, 2003). Esta alteração constitucional faz com que uma série de alterações ocorra nos planos de Estudos e é assim que “em abril de 1991 foi apresentado um novo plano de estudos do curso de 7ª Classe + 3 anos” (MOLESSE, 2006, p. 67

Relativamente as condições de ingresso no curso do modelo de formação 7ª+3 anos, de acordo com MEC (1991 *apud* MOLESSE, 2006)

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

Em 1995 é aprovada a Política Nacional de Educação (1995-1999) que advogava na sua propositura a massificação do acesso à educação a população e a oferta de uma educação com qualidade aceitável em todos os níveis de ensino (MOÇAMBIQUE, 1995). É neste contexto, que a “à luz da Constituição da República e da Declaração Mundial de Jomtien, de que Moçambique é subscritor” o ensino primário passa a ser encarrado como o eixo do sistema educativo e o vetor “para

o crescimento económico e desenvolvimento social e visando promover o bem-estar dos indivíduos” por um lado, mas por outro, a luz da mesma declaração a universalização do Ensino Primário enquanto meta central é inscrita no Plano Estratégico de Educação (1999-2003) (MOÇAMBIQUE, 1998).

É diante do quadro supramencionado, que em 1996 é criado pela primeira vez uma instituição voltada a formação de professores em nível médio para todo o Ensino Primário (EP1 e EP2¹⁰) que são os Institutos do Magistério Primário (IMAP's). Já em 1998, o Ministério da Educação em adição a já existente em Maputo, cria em três regiões do país os IMAP's. Estas instituições se encontravam localizadas na Província de Nampula (região norte), no distrito de Angónia na Província de Tete (região Centro) e na Cidade da Matola na Província de Maputo (na região Sul do país). Também em 1998, o Governo aprova por intermédio do Ministério da Educação o Plano Estratégico da Educação - PEE com o lema: “Combater a Exclusão, Renovar a Escola”. Neste plano, reafirma a centralidade da educação básica - EB enquanto uma prioridade identificada na Política Nacional de Educação - PNE (1995-1999) centrando sua “importância ao aumento de oportunidades básicas de educação para todas as crianças moçambicanas” (MOÇAMBIQUE, 1998, p. 7).

É neste quadro, que medidas mais específicas foram necessárias no âmbito da formação inicial de professores para dar resposta a capacidade do sistema em atender a demanda pela procura da EB e a melhoria da qualidade da mesma por meio da “introdução do modelo definitivo da formação inicial de professores primários (10^a+2) e a implementação de um sistema de acompanhamento eficaz após a formação” (MOÇAMBIQUE, 2001). O modelo buscou suprir a indisponibilidade de professores, cujo ritmo baixo de saída das instituições formadoras que eram em torno de 1.360, com a abertura dos IMAP's possibilitaria o aumento do número de graduados no subsistema de formação de professores para cerca de 2.220 por ano (MOÇAMBIQUE, 1998).

O Instituto de Magistério Primário (IMAP) de Angónia continuou até 2004, ano em que passou a ser ministrado no período noturno”. A criação dos modelos de formação de professores de 10^a+2 e 10^a+1+1, “para a preparação de professores da 1^a a 7^a Classe” deveu-se tal como referenciado pela mesma autora “as enormes dificuldades dos professores primários do 1^o grau, o aumento da rede escolar e conseqüentemente do acesso à escola, e os novos desafios que a educação impõe” (*Ibid.*, p. 12).

Num momento inicial, os IMAP's proveram cursos de 10^a classe + 2 anos, e sucessivamente, alguns deles ofereceram o curso do modelo de 10^a classe + 1 ano + 1 ano. Em 2006, esses institutos,

¹⁰ O Ensino Primário era composto a luz da Lei n^o 6/92 de 6 de maio pelo Ensino Primário do 1^o Grau (EP1) e o Ensino Primário do 1^o Grau (EP2). O EP1 compreende da 1^a a 5^a classes e o EP2 inclui 6^a e 7^a Classe (MOÇAMBIQUE, 1992).

devido à grande urgência em colmatar a contratação de professores sem formação psicopedagógica ofereceram em programas acelerados de formação docente e, em moldes transitórios, o curso de 10ª classe + 1 ano de tal maneira que em que 12 meses terminem a formação inicial e que possam com urgência assumir a docência em escolas (NIQUICE, 2017, p.72; MOÇAMBIQUE, 1998).

Em 2012, num contexto de massificação da formação de professores para dar resposta ao crescimento da população estudantil do Ensino Primário (MUGIME; LEITE; MAHALAMBE, 2019), houve a criação dos Institutos de Formação de Professores - IFP's, com o intuito de buscar "a formação integral de professores para o ensino primário e de educadores de adultos" (MOÇAMBIQUE, 2012, p. 276). Assim, são criados os primeiros IFP's em todas as províncias do país fruto da extinção dos CFPP's e dos IMAP's. Resultante desta extinção foram gerados no total 20 Institutos distribuídos de acordo com a tabela abaixo.

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

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

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

Os cursos criados têm a duração de um ano, mas o seu regulamento indica que poderão ser adoptados cursos com a duração de três. No modelo ingressam indivíduos de ambos os sexos com habilitações mínimas do 10 ano de escolaridade do Sistema Nacional de Educação ou equivalente. Contudo, cabe destacar que os graduados destas instituições, tal como referenciado pelo MEC-MOZ

poderão ser formados docentes com o nível Básico (DN4¹¹) e docentes a quem serão conferidos o nível médio (DN3).

Quanto aos modelos em implementação nestas instituições, estão em curso os seguintes: o modelo de formação de professores 10^a+1 ano, 10^a+3 anos e 12^a+ 3 anos.

Tabela 2: Modelos de formação de professores implementados no país desde a independência nacional (1975 ...)

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

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

Legenda: (EFEP - Escola de Formação e Educação de Professores; CFPP - Centro de Formação de Professores Primários

IMAP - Instituto do Magistério Primário; IFP - Instituto de Formação de Professores)

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

¹¹ As carreiras de docentes no Ministério da Educação em Moçambique estão divididas em níveis que vão de Docente de Nível 5 (DN5) ao Docente de Nível 1 (DN1) e cujos níveis de ingresso e condições salariais são diferentes.

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

No que diz respeito a estrutura curricular dos cursos de formação de professores e a organização das matérias a que se referenciar que “esta foi variando em função dos modelos de formação de professores, não havendo uma estrutura curricular única” (MUGIME *et al.*, 2019, p. 7) que tenha sido implantada ao longo dos tempos em que ela foi sofrendo as metamorfoses que culminaram com os modelos atualmente vigentes.

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

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

Quadro 1: Normativos e suas principais contribuições relativas formação docente em Moçambique

| Legislação | Regulamento | Contribuição |
|--|---|--|
| Lei n.º 4/83, de 23 de março | Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação | Aprovado em período monopartidário; Estabelece que a formação de professores do ensino primário realize-se em nível médio, mas ao longo de toda a vigência da lei não chegou a ocorrer tendo sido experimentados diferentes modelos de transição tal como podemos constatar nos modelos ora apresentando no presente item da dissertação; |
| Lei n.º 6/92, de 06 de maio | Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação | Aprovada num contexto de profundas reformas no Estado com a aprovação de uma nova constituição que estabelece um Estado de direito democrático; Abre espaço para que instituições privadas possam prover a formação de professores estando atualmente uma, mas com representações em quase todo o país. |
| Lei n.º 18/2018, de 18 de dezembro | Estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação na República de Moçambique | Aprova um novo regime Jurídico do Sistema Nacional de Educação; Aprova um novo quadro jurídico e no contexto de aprofundamento da democratização da sociedade e da abertura para o mercado e dá competências ao Ministério da Educação para a abertura de Instituições de formação de professores bem como o seu encerramento se se mostrar necessário. |
| Decreto n.º 79/2019, de 19 de setembro | Aprova o regulamento da Lei do Sistema Nacional de Educação | Regula a nova lei do SNE Estabelece uma formação de professores que se realize apenas em nível médio, mas com um nível de ingresso correspondente ao 12º ano de escolaridade (3º ano do Ensino Médio no contexto brasileiro); |

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

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

O quadro 1 apresenta as principais contribuições que os diferentes documentos normativos deram a constituição da formação de professores em Moçambique desde a independência nacional até ao presente momento.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Podemos afirmar que a formação de professores no Brasil teve início de “forma explícita após a independência quando se cogita da organização da instrução popular” (SAVIANI, 2009, p. 143). Antes deste período a Companhia de Jesus (Jesuítas) eram os que proviam a educação às camadas populares. Com a sua expulsão do Brasil dá-se o início da laicização da educação no Brasil e consequentemente o envio de professores régios (VILELA, 2011; VICENTINI; LUGLI, 2009, HYPOLITO, 1997). Contudo, a preocupação oficial com o preparo docente só teve início nos princípios do século XIX (nas décadas 30 e 40) com o surgimento das primeiras escolas provinciais (VILELA, 2011), ao passo que as condições de trabalho podem ser remetidas as reformas pombalinas em razão do vínculo estabelecido da docência com o Estado.

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

O Ato Adicional, publicado em 1834 coloca sob responsabilidade das províncias o provimento da instrução primária e conseqüentemente a formação de professores (SAVIANI, 2009; VILELA, 2011). É neste sentido, que estas adotam para a formação de professores a via que vinha sendo seguida pelos países europeus institucionalizando, deste modo, a criação das Escolas Normais (SAVIANI, 2009). A criação destas escolas, marca um novo ciclo no processo de institucionalização da profissão docente tal como asseverado por Vilela (2011) e Gatti (2010).

Como documentado por Saviani (2009) a escola normalista permaneceu ao longo do Século XIX como foco de contestação, mas adquiriu certa estabilidade após os anos 1870. As Escolas Normalistas eram consideradas “muito onerosas, ineficientes qualitativamente e insignificantes quantitativamente pois formava um número muito pequeno de alunos” (SAVIANI, 2009, p.144-145).

Outra marca importante na formação de professores no Brasil foi o surgimento dos Institutos de Educação (IE). Foram concebidos, tal como escreve Saviani (2009) “como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa” (SAVIANI, 2009, p.145).

Teixeira (1932) reconhece que as Escolas Normais não estavam fazendo o suficiente na preparação dos futuros mestres, que foi preciso elevar o nível de formação assim como o tempo de formação provendo a eles um ensino superior propondo a transformação da formação de professores em Nível secundário para o Universitário. Neste sentido, os Institutos de Educação se encarregariam de formar tanto professores para o Ensino Primário assim como do Secundário.

O golpe militar de 1964, como descreve Saviani (2009, p.147) “exigiu adequações no campo educacional efetivadas mediante mudanças na legislação do ensino”. É neste contexto que é aprovada a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, tendo fixado as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971). Com a estrutura contida na lei, as Escolas Normais passam a deixar de existir e em sua substituição é “instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (Habilitação Específica de Magistério/HEM)” (SAVIANI, 2009, p.147), com caráter transitório cuja meta ideal a ser atingida, tal como enunciado no Parecer CFE Nº 346/72 “é a habilitação de grau superior, com duração plena, para todos os professores.”

Em 1982 com a finalidade de revitalizar a Escola Normal foi lançado o Projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério com a finalidade de “atenuar os problemas detectados com relação às carências de formação docente” (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2012 *apud* CARVALHO; DAMASCENO; MOURA, 2019, p. 177). Mesmo com resultados positivos, os CEFAMs foram descontinuados quando o seu resultado quantitativo era ainda inexpressivo e sem que

houvesse uma política de aproveitamento por parte da rede pública de ensino dos professores formados por estes centros (SAVIANI, 2009).

Com a aprovação da Lei nº 9.394/96 houve profundas alterações na educação brasileira em todos os níveis, etapas e modalidades. Nesta época existiam vários cursos de formação de professores dos anos iniciais cuja vinculação predominante estava associada a iniciativa privada e que em sua maioria encontravam-se localizadas na região sudeste do Brasil. Só para ilustrar, nesta região existiam 197 cursos e destes 165 pertencentes a iniciativa particular (TANURI, 2000). Ademais, de acordo com Tanuri (2000) aquando da aprovação da LDBEN existiam “[...] 5.276 Habilitações Magistério em estabelecimentos de ensino médio, das quais 3.420 em escolas estaduais, 1.152 em escolas particulares, 761 em municipais e 3 federais”. Relativamente aos cursos de pedagogia, a mesma autora aponta que “dados de 1994 indicavam a existência de apenas 337 em todo o país, 239 dos quais de iniciativa particular, 35 federais, 35 estaduais e 28 municipais” (TANURI, 2000, p.85).

Por força do Art. 62 desta Lei recomenda que

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

A partir de 2000 o Decreto nº 3.276/99 estabeleceu alterações na formação de professores para a atuação nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo determinado que esta passaria a ser feita preferencialmente, em cursos normais superiores o que fez com que deixasse de ser ministrada exclusivamente nos cursos normais superiores como preconizado pelo (BRASIL, 2000).

Apesar de não desejado a formação de professores em nível médio no Brasil ainda é uma realidade, mesmo que em número bastante reduzido e que podem ser conferidos nos dados presentes na tabela abaixo.

Tabela: Comparativo do número de matrículas e instituições (Ensino Médio magistério e o curso de Pedagogia) no Brasil em 2018¹².

| Curso | Matriculados | Nº de Instituições |
|-------|--------------|--------------------|
|-------|--------------|--------------------|

¹² Último ano disponível no início desta pesquisa de forma particular para o Curso de Pedagogia. Ao passo que os dados do nível médio de 2019 já estavam disponíveis, mas para garantir uniformidade no período foram considerados para o Ensino Médio Normal os dados de 2018 e os dados indicam um certo decréscimo tanto em termos de Estabelecimentos, assim como de matrículas em 2019 quando comparado com o 2018.

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

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

CONSIDERAÇÕES DOS CAMINHOS EM CONSTRUÇÃO

Como mencionado este ensaio é parte de um conjunto de pesquisas em andamento, desse modo sua finalidade reconhece tal como afirmado por Vicentini e Lugli (2009, p. 24) que “não há história da profissão docente que não seja, em certa medida lacunar...” há a destacar que nos dois contextos ainda prevalecem desafios que sucessivamente vão sendo conduzidos para os anos posteriores. Há também a destacar que mesmo em Moçambique assim como no Brasil o processo de formação de professores pode ser caracterizado tal como aprofundado por Saviani (2009, p.148) ao se referir do contexto brasileiro “ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas” que vai perpassando os diferentes modelos de formação que foram experimentados pelos dois países ao longo do tempo.

Para os dois contextos parece também que os caminhos ainda não foram encontrados rumo a tão almejada qualidade de educação assumida tanto a nível interno dos dois países assim como externo por intermédio dos compromissos internacionais por estes assumidos. O que se vive hoje em Moçambique caracterizado pela formação de professores em nível médio, o Brasil, em termos de intenções, já procurou superar ainda que em nível médio ainda existam resquícios de formação de professores, tal como atestam as estatísticas da EB no Brasil.

Podemos pontuar pelos tópicos da historicização aqui trazidos, em termos de contornos da formação, que cada país foi de forma singular respondendo as suas necessidades formativas em função do contexto histórico em que se encontraram submersos ao longo do tempo. Aspecto de proximidade nos dois países está relacionado com os objetivos da formação inicial de professores no período colonial assim como no pós-independência nos dois contextos assumia que “ele (o professor) deveria funcionar mais como um agente disseminador de uma mentalidade moralizante do que como um difusor de conhecimentos.” (VILELA, 2011, p. 126)

Como pontos essenciais de um estudo em andamento importa aqui finalizar, que ao trazer esta composição histórica da formação de professores foi no entendimento de que só podemos compreender as configurações das políticas de formação docentes atuais se recuperarmos a constituição dos processos formativos, pois entendemos com Gomes (2011) de que “não há atualidade que não seja processo histórico” (GOMES, 2011, p. 122). E as configurações do momento presente, devem em grande medida ao seu passado histórico.

REFERÊNCIAS

AGIBO, Júlio Miguel. **Formação de professores para o ensino básico em Moçambique: análise do modelo de formação 10^o + 1 ano.** Caso dos institutos de formação de professores da província de Nampula (2007-2016). 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/152405/agibo_jm_me_mar.pdf?sequence=3>. Acesso em: 18 fev. 2020.

BONDE, Rui Amadeu. **Políticas públicas de educação e qualidade de ensino em Moçambique.** 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 27 de abr. 2020.

. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CFE nº 346/72 – CESU EM 06-04-72:** Exercício do magistério em 1.º grau, habilitação específica de 2.º grau de 06 de abril de 1972. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe349_72.htm>. Acesso em 29 de abr. 2020.

. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 04 mai. 2019.

. **Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, de 6 de dezembro de 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm>. Acesso em: 07 mai. 2020.

. **Decreto Nº 3.554, de 7 de agosto de 2000.** Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto no 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores

para atuar na educação básica, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 7 de agosto de 2000. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3554.htm#art1>. Acesso em: 04 mai. 2020.

. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 14 set. 2020.

. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: Inep, 2019b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 14 set. 2020.

CARVALHO, Mark Clark; DAMASCENO, Ednaceli Abreu; MOURA, Maria do Socorro Lima. Navegando em águas turvas no campo da política e da formação de professores. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 9, Nº 3, p. 169 - 196, JUL/SET 2019. DOI: 10.24065/2237-9460.2019v9n3ID940

DOMINGOS, Alberto Bive. Os desafios da política de formação de professores em Moçambique (1975-1983). **Revista Científica Vozes dos Vales – UFVJM – MG – Brasil – Nº 06 – Ano III – 10/2014**. Disponível em: < <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2014/10/Os-desafios-da-pol%C3%ADtica-de-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores-em-Mo%C3%A7ambique-1975-1983.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2020.

DONACIANO, Bendita. **A formação de professores primários em Moçambique: Desenvolvimento da Competência Docente dos Formandos durante o Estágio, no Modelo 10^a+1+1 (estudo de caso na Província de Tete)**. 2006. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/9921/1/CED%20-%20Bendita%20Donaciano.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2020.

GATTI, Bernardete A. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CARACTERÍSTICAS E PROBLEMAS**. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 29 de nov. 2019.

GOMES, Rita de Cássia Medeiros. A formação dos professores no contexto atual. **Revista de educação**, [s.l.], v.14, n.18, p. 103-125, 2011.

HYPOLITO, Álvaro L. Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).

IBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v.14).

MACATANE, Isabel Senda. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e práticas mais frequentes em algumas escolas primárias públicas moçambicanas**. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

MATTAR, Fauze Najib. **Pesquisa de Marketing**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

MOÇAMBIQUE. ASSEMBLEIA POPULAR. **Lei n.º 4/83 de 23 de março**. Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação. BOLETIM DA REPÚBLICA [República Popular de Moçambique]. Maputo, 23 mar. 1983.

MOÇAMBIQUE. ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA. **Lei n.º 6/92 de 06 de maio**. Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação. BOLETIM DA REPÚBLICA [República de Moçambique]. Maputo, 06 mai. 1992.

MOÇAMBIQUE. ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA. **Lei n.º 18/2018 de 28 de dezembro**. Estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação na República de Moçambique. BOLETIM DA REPÚBLICA [da] República de Moçambique. Maputo, 28 dez. 2018.

MOÇAMBIQUE. CONSELHO DE MINISTROS. **Decreto n.º 79/2019 de 19 de setembro**. Aprova o Regulamento da Lei do Sistema Nacional de Educação. BOLETIM DA REPÚBLICA [da] República de Moçambique. Maputo, 19 set. 2019.

MUGIME, Santa Mônica Julião; MAHALAMBE, Feliciano Mapezuane; COSSA, José; LEITE, Carlinda. Estudos sobre formação inicial de professores em Moçambique e sua relação com as políticas de formação de professores (2012-2017). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.27, n.149, p. 1-19, 2019.

. ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA. **Lei n.º 6/92 de 06 de maio**. Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação. BOLETIM DA REPÚBLICA [República de Moçambique]. Maputo, 06 mai. 1992.

. CONSELHO DE MINISTROS. **Resolução n.º 8/95 de 22 de agosto de 1995**. Política nacional de educação e estratégias de implementação. BOLETIM DA REPÚBLICA [da] República de Moçambique. Maputo, 11 out. 1995.

. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Estratégico de Educação 1999-2003**: “Combater a Exclusão, Renovar a Escola”. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Maputo, 1998.

. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diploma Ministerial n.º 39/2001 de 28 de fevereiro**. Cria o Instituto de Magistério Primário de Quelimane. BOLETIM DA REPÚBLICA [República de Moçambique]. Maputo, 28 de fevereiro de 2001.

. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Plano Curricular do Ensino Básico**: objetivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação. INDE/MINED: Moçambique, 2003.

. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Diploma Ministerial n.º ___/2006 de ___ de novembro**. Cria os Institutos de Formação de Professores para o Ensino Básico. MEC: Maputo, 2006.

. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diploma Ministerial n.º 101/2012 de 20 de junho**. Aprova o Regulamento Geral dos Institutos de Formação de Professores e de Formação de **Cadernos Cajuína, v.6, n.2, Março - 2021**

Educadores de Adultos. *BOLETIM DA REPÚBLICA* [República de Moçambique]. Maputo, 20 jun. 2012.

. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO. **Relatório do Estudo Holístico da Situação do Professor em Moçambique, 2015**. Maputo: MINEDH, 2017.

MOLESSE, Agostinho. **A formação de professores primários do 1º grau no centro de formação de professores primários de Unango, em Lichinga, 1983-2003**. 2006. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação/Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/9941/1/Agostinho%20Molesse.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2020.

MUGIME, Santa Mónica Julião; LEITE, Carlinda; MAHALAMBE, Feliciano M. Novos papéis e responsabilidade docente à luz das políticas educacionais e de formação de professores primários em Moçambique. **Revista Interritórios.**, Caruaru, v.5, n.8, p. 177-199, 2019. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/120865/2/339685.pdf>>. Acesso em: 02 mar.2020.

MUGIME, Santa Mônica Julião; MAHALAMBE, Feliciano Mapezuane; COSSA, José; LEITE, Carlinda. Estudos sobre formação inicial de professores em Moçambique e sua relação com as políticas de formação de professores (2012-2017). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.27, n.149, p. 1-19, 2019. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/4250/2345>>. Acesso em: 02 mar.2020.

NIQUICE, Ângelo Guiloviça. Desafios da formação de professores por competências no Modelo de 10ª classe + 3 anos. **Revista Udziwi**, Ano VIII, Número 27, Julho – 2017. (p.69-82). Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Lis_Favarin2/publication/319629498_Ensinando_alunos_do_Ensino_Medio_a_pesquisar_incertezas_que_marcaram_uma_experiencia/links/59b6af0f0f7e9bd4a7fcb2e2/Ensinando-alunos-do-Ensino-Medio-a-pesquisar-incertezas-que-marcaram-uma-experiencia.pdf#page=69>. Acesso em: 09 mar. 2020.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. Política de formação de professores: desafios no contexto da crise atual. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. Especial, p.216-224, mai. 2009.

SAUTE, Alda Romão. **Escola de Habilitação de Professores Indígenas José Cabral, Manhiça-Alvor**: subsídios para o estudo da formação da elite instruída em Moçambique (1926 – 1974). Dissertação (Licenciatura em História). Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 1995. Disponível em: <<http://monografias.uem.mz/bitstream/123456789/1121/1/1995%20-%20Sa%20c%20bate%20-%20Alda%20Rom%20-%20a3o.%20pdf>>. Acesso em 24 fev. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 03 out. 2019. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, ago. 2000. Disponível em: **Cadernos Cajuína, v.6, n.2, Março - 2021** **ISSN: 2448-0916**

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200005&lng=pt&nrm=iso>. acesso em: 21 abr. 2020.

TEIXEIRA, Anísio. **Reorganização do Ensino Normal e sua transposição para o plano universitário**: criação. Boletim de Educação Pública. Rio de Janeiro, v.2, n.1/2, jan./jun. 1932. p.110-117. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/reorganizacao.html>>. Acesso em: 22 de abr. 2020.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009 (Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira; v.4).

VILELA, Heloísa de O. S. In LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs). **500 anos de Educação no Brasil**. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.